

De lo colectivo a lo individual : las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo	Título
Eguren, Mariana - Autor/a; Belaunde, Carolina de - Autor/a;	Autor(es)
Lima	Lugar
IEP	Editorial/Editor
2012	Fecha
Documento de trabajo no. 171	Colección
Relaciones escuela-comunidad; Educación pública; Cultura política; Política educativa; Relaciones entre docentes y alumnos; Historia; Perú;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170329022420/pdf_1428.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo

**Mariana Eguren
Carolina de Belaunde**

Documento de trabajo



IEP Instituto de Estudios Peruanos

De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo

**Mariana Eguren
Carolina de Belaunde**

DOCUMENTO DE TRABAJO N.º 171

***IEP** Instituto de Estudios Peruanos*

© INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS, IEP
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Teléfonos 332-6194 / 424-4856
Fax (51-1) 332-6173
Correo-e: <publicaciones@iep.org.pe>
Web: <www.iep.org.pe>

© MARIANA EGUREN

© CAROLINA DE BELAUNDE

Libro electrónico de acceso libre disponible en:
<<http://www.iep.org.pe/titulos4.php>>

ISBN: 978-9972-51-355-8

ISSN: 1022-0356 (Documento de Trabajo)

ISSN: 2222-4971 (Educación)

Edición digital del Instituto de Estudios Peruanos
Lima, julio de 2012

<i>Corrección de textos:</i>	Sara Mateos
<i>Diagramación:</i>	Silvana Lizarbe
<i>Maquetación:</i>	Sandy Mansilla
<i>Portada:</i>	Gino Becerra
<i>Cuidado de edición:</i>	Odín del Pozo

EGUREN, Mariana

De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo / Mariana Eguren y Carolina de Belaúnde. Lima, IEP, 2012. Documento de Trabajo, 171, Serie Educación, 5

POLÍTICA EDUCATIVA; CULTURA POLÍTICA; EDUCACIÓN PÚBLICA; RELACIONES ESCUELA COMUNIDAD; RELACIONES ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS; HISTORIA; PERÚ

WD/06.02.01/E/5

Índice general

INTRODUCCIÓN	5
1. El Perú según la escuela en la década del ochenta: la posibilidad de un proyecto colectivo	19
El contexto	19
La idea crítica	21
2. La crisis de la década del noventa: despolitización y desconfianza	25
Las narrativas sobre el Perú en la escuela actual	25
Los maestros	25
Ayacucho	25
Los estudiantes.....	29
3. La escuela según la escuela	39
Los maestros	39
Los estudiantes.....	44
PARA TERMINAR.....	51
BIBLIOGRAFÍA	55

Introducción

EL ESTUDIO¹

La escuela no es solo una de las instancias de socialización más importantes de las generaciones jóvenes, sino que cumple también un papel en la reproducción o transformación del orden social vigente. Así, las escuelas se ubican en una dinámica permanente entre la conservación del pasado, el mantenimiento del presente y la construcción del futuro a través de los múltiples aprendizajes que los alumnos desarrollan en sus interacciones con los diversos actores y elementos propios del quehacer educacional (Reimers 2000).

La escuela pública en el Perú le permite al Estado hacerse presente en todo el territorio nacional, desde las capitales de departamento y provincia hasta las pequeñas comunidades rurales, adquiriendo en cada espacio configuraciones propias de acuerdo con las características del entorno. En este contexto, el maestro constituye un actor determinante no solo para la forma en que el servicio educativo en sí es implementado, sino también para la manera en que los estudiantes van configurando sus percepciones acerca de las particularidades del país en el que viven. En el proceso de socialización escolar, el maestro es un elemento central en la producción, reproducción y contestación de ideologías y teorías sobre la estructuración social del país, su organización política y el rol que el Estado cumple o debería cumplir.

Consciente de lo anterior, el Estado ha desarrollado un discurso que, a partir de las reformas curriculares y pedagógicas iniciadas en la década del noventa, gira alrededor del concepto de *ciudadanía democrática*. Tanto en la estructura curricular como en diversas normas relativas al funcionamiento de las escuelas, se especifica que la escuela debería formar ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, comprometidos con la comunidad en la que viven y dispuestos a participar en la vida política en todos los niveles. En suma, el Estado manifiesta que los alumnos deben ser preparados para manejar el poder democráticamente. El ejercicio de la ciudadanía supone precisamente eso: una participación activa, un compromiso y una responsabilidad con el

1. Hubiera sido imposible finalizar este estudio sin la colaboración de diversos investigadores del Instituto de Estudios Peruanos. Quisiéramos agradecer sinceramente a Carmen Montero, quien tuvo la idea original del proyecto; a Martín Tanaka, quien asumió la asesoría permanente del estudio; a Romeo Grompone, Víctor Vich, Pablo Sandoval y Julio Vargas, quienes contribuyeron con sus ideas a la formulación y reformulación de los rumbos que siguió este trabajo; a Luis Voysest, que colaboró con la revisión bibliográfica y la organización de la información recogida en el trabajo de campo. Finalmente, va nuestro agradecimiento especial a todos los docentes y estudiantes que contribuyeron abierta y desinteresadamente con nuestro trabajo.

rumbo que sigue la comunidad y el país al que se pertenece, en un contexto de relaciones igualitarias entre todos los ciudadanos.

Paralelamente, sin embargo, no existe una voluntad política clara del Estado de mejorar las condiciones en que se realiza la tarea educativa: las carencias en infraestructura y recursos en las escuelas son flagrantes, las deficiencias en la formación y capacitación docentes son más que evidentes, la excesiva burocratización de los niveles intermedios del sistema los convierte en obstáculos para cualquier innovación educativa. No se percibe en la escuela pública del Perú esa participación activa, ese compromiso y esa responsabilidad que el Estado exige a los profesores y estudiantes. En este contexto, la experiencia de maestros y alumnos como parte del sistema educativo, lejos de permitir el establecimiento de una relación productiva con el Estado, contribuye a reforzar las percepciones negativas generalizadas entre los peruanos sobre el país, el Estado y las instituciones.

Teniendo en consideración lo anterior, las preguntas que animan este estudio se refieren a los sentidos comunes que manejan los maestros y alumnos de la escuela actual con respecto al país, a sus problemas y a sus perspectivas. ¿Cuáles son los sentidos colectivos sobre el Perú que la escuela contribuye a producir? ¿Cómo influye lo anterior en las relaciones que se establecen entre la sociedad y el Estado?

Lo que hemos recogido en este estudio, a través de las conversaciones que sostuvimos con maestros y estudiantes en tres colegios de Ayacucho y otros tantos de Lima durante el año 2005, es una sensación generalizada de desconfianza en el Estado y las instituciones y un reclamo por relaciones más democráticas e igualitarias entre los peruanos. Lo anterior, sin embargo, no se estructura en un marco de referencia ideológico que conlleve una acción política determinada, sino que constituye el telón de fondo de la experiencia cotidiana de precariedad material e intelectual que viven profesores y alumnos en las escuelas del Perú. En el caso de los maestros, esta experiencia se traduce en la pertenencia a un gremio económica y socialmente empobrecido, que ha visto disminuidos su rol y su prestigio en la sociedad y que reclama mayores recursos y capacitación para ejercer su labor. Los alumnos, por otro lado, sienten que la educación que reciben es una estafa porque no les brinda los recursos necesarios para labrarse un futuro profesional y laboral. La escuela contribuye a colocarlos en una posición en la que se sienten discriminados. Todo ello lleva a que prevalezca en la escuela un pesado desaliento con respecto al país y a que se reproduzca, de manera casi automática y sin mayores espacios de reflexión y reelaboración, un discurso desconfiado y crítico sobre la esfera política del Perú.

En las siguientes páginas organizaremos la información obtenida en este estudio en tres capítulos. En el marco de nuestro interés por el establecimiento de relaciones entre la sociedad y el Estado desde la escuela, el primero de los capítulos presenta la llamada “idea crítica del Perú” que se gestó en las facultades de educación y las aulas escolares entre los años sesenta y setenta, idea que fue identificada y analizada por Portocarrero y Oliart a finales de los años ochenta. En el segundo capítulo, revisaremos la actualidad de la idea crítica entre docentes y estudiantes de las escuelas de hoy, haciendo énfasis en

las continuidades y los quiebres que pueden encontrarse entre ambos momentos. Finalmente, en el capítulo tercero explicaremos en detalle la irrupción de la escuela y la educación en el debate de maestros y alumnos sobre el Perú, sus problemas y posibilidades.

LA METODOLOGÍA

Los ámbitos de trabajo

El estudio planteó un acercamiento cualitativo, en profundidad, a un número limitado de escuelas de las ciudades de Huamanga (Ayacucho) y Lima, en tanto espacios representativos de las transformaciones políticas y sociales ocurridas en el Perú en las últimas décadas. Ayacucho es uno de los departamentos más pobres del Perú y el que vivió con mayor severidad la violencia política de los años ochenta y noventa. Es, además, el lugar donde se gestó Sendero Luminoso entre las aulas de las universidades y las escuelas públicas. Lima, por otra parte, congrega una inmensa población migrante, gran parte de la cual llegó a la capital huyendo de la violencia del interior para encontrar condiciones de vida sumamente precarias.

El perfil educativo de Ayacucho, según datos del Ministerio de Educación (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2004a: 3 y ss.), da cuenta de una región con una importante cobertura educativa: casi la totalidad de niños y niñas entre 6 y 16 años accede a algún nivel educativo. Sin embargo, la realidad se vuelve desalentadora al revisar otros indicadores: solo el 55,9% concluye la primaria y únicamente el 29,6% hace lo propio con la secundaria. En lo concerniente al rendimiento de los alumnos, este no alcanza los niveles mínimos esperados: tan solo el 2,6% tiene un rendimiento suficiente en matemática en sexto grado de primaria, mientras que apenas un 8,2% consigue lo propio en el área de comunicación en quinto de secundaria. En ambos casos, las cifras se encuentran por debajo del promedio nacional obtenido para dichos grados.

En Lima (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2004b: 3 y ss.), la cobertura educativa es casi total: prácticamente el 100% de niños entre 6 y 16 años accede a la escuela. Las cifras descienden en lo referido a la conclusión de la primaria y la secundaria (84,2% y 69,1% respectivamente); sin embargo, resultan mucho más positivas que los porcentajes para los mismos rubros en el caso de Ayacucho. En lo que concierne al rendimiento, un 15% de alumnos alcanza el mínimo requerido para el área de matemática en sexto grado de primaria, mientras que un 13,2% lo hace en el área de comunicación en quinto de secundaria. A pesar de constituir una situación menos dramática que la de Ayacucho, las cifras siguen siendo bastante alarmantes.

Las escuelas escogidas

En un total de tres escuelas limeñas y tres ayacuchanas, realizamos grupos de discusión con maestros de diversas áreas curriculares y, aparte, con alumnos de

cuarto y quinto de secundaria (no se formaron grupos que combinaran profesores y estudiantes para que los participantes sintieran la mayor libertad de expresión posible). Las escuelas seleccionadas no constituyen una muestra representativa de las escuelas del país, sin embargo, la selección intenta reflejar mínimamente la distribución demográfica de los escolares en Lima y Ayacucho. Así, consideramos que en Lima, 70% de los estudiantes de secundaria de menores asiste a escuelas estatales y el 30% restante a escuelas particulares, mientras que, en el caso de Ayacucho, la proporción de alumnos asistentes a escuelas secundarias estatales sube al 82%. Teniendo en cuenta esta distribución y la proporción de alumnos según la ubicación de la escuela a la que asisten (zona urbano residencial, urbana, urbano marginal, asentamiento humano o área rural),² se trabajó en Lima con dos escuelas estatales y una escuela particular, todas localizadas en un área urbana.³ En Ayacucho, la muestra estuvo constituida por tres escuelas estatales: dos ubicadas en una zona urbana y otra en una zona urbano marginal. La elección de cada escuela en particular estuvo determinada también por la disposición de sus directivos y docentes a concedernos su tiempo para conversar con ellos. El detalle puede verse en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICIPANTES

DEPARTAMENTO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA*	ZONA
Ayacucho	General Córdova	Urbana
	San Julián	Urbana
	José Olaya	Urbano marginal
Lima	Santa Rosa de Lima	Urbana
	Bustamante y Rivero	Urbana
	San Juan Bautista	Urbana

* Los nombres de las instituciones educativas han sido cambiados.

A continuación describimos brevemente las escuelas a las que asistimos:

Ayacucho

a) General Córdova

La institución educativa General Córdova es uno de los colegios públicos más emblemáticos de la ciudad de Ayacucho. Fue fundada en 1848 con otro

2. Se trata de los campos definidos en la base de datos del Ministerio de Educación.
3. Un estudio de caso paralelo a este se ocupó de realizar un trabajo etnográfico en la escuela de una zona urbano marginal limeña.

nombre y en 1938 refundada con su actual apelativo. El General Córdova tiene una larga trayectoria en Huamanga, es una de las principales unidades escolares y cuenta con un reconocido prestigio en la ciudad.

El colegio se encuentra ubicado muy cerca del centro de la ciudad y cuenta con los niveles de primaria y secundaria. A diferencia de lo que ocurre con muchos de los centros escolares en Ayacucho, la secundaria del colegio es bastante reconocida. Los profesores nos cuentan que muchos padres suelen inscribir a sus hijos en escuelas primarias cercanas a sus casas, y luego, al llegar a la secundaria, los cambian al General Córdova. El colegio recibe una gran cantidad de estudiantes, tanto hombres como mujeres, en los turnos de mañana, tarde y noche. En el caso de secundaria, son más de 40 secciones en los cinco grados de secundaria y aproximadamente 120 docentes.

La mayoría de las aulas del nivel secundario están distribuidas en dos pisos alrededor del gran patio central del colegio, al igual que las oficinas administrativas, la dirección y las aulas destinadas a las asesorías.

Al igual que en muchas escuelas públicas del país, se recibe en el General Córdova una marcada estética militar: los estudiantes visten un uniforme de color caqui que los hace parecer jóvenes soldados. Casi siempre es posible observar un grupo de alumnos realizando formaciones en el patio o ensayando marchas militares. Por otro lado, destaca también el hecho de que el colegio se encuentre en condiciones bastante precarias de mantenimiento, a pesar de ser la institución educativa emblemática de la ciudad de Huamanga: los vidrios de las ventanas están rotos, la pintura de las paredes desconchada, las áreas verdes llenas de basura, el mobiliario de las aulas desgastado y hasta resquebrajado, los baños no cuentan con agua.

b) San Julián

La institución educativa San Julián es también uno de los colegios tradicionales de la ciudad de Huamanga, donde cuenta con largos años de funcionamiento. Atiende en primaria y secundaria a alrededor de tres mil alumnos que llegan de los diferentes barrios que circundan la ciudad.

El director del San Julián sostiene que la escuela tiene muchas necesidades en lo que refiere a su infraestructura. En efecto, al entrar a ella llama la atención la disposición de las aulas y oficinas: a diferencia de la mayoría de las grandes escuelas en el Perú, el San Julián cuenta con aulas de un solo piso distribuidas a manera de cabañas por el terreno que ocupa, lo cual impide aprovechar el espacio. Es notoria, además, la gran cantidad de terreno que no se usa debido a estar ocupada por materiales de construcción. Por otro lado, las aulas y carpetas, en su mayoría, están deterioradas. A esto se añade que el colegio no cuenta con campos deportivos y que falta equipar el centro de cómputo. Por otro lado, en el nivel de primaria no se dispone del número necesario de profesores para atender a todos los grados.

c) José Olaya

La institución educativa José Olaya es un colegio relativamente nuevo: cuenta con menos de veinte años de funcionamiento y es pequeño en comparación con las grandes unidades escolares que hemos descrito líneas arriba. El colegio está ubicado en uno de los barrios urbano marginales de Huamanga y se construyó con la finalidad de atender a la población que llegaba desplazada por la violencia de las zonas rurales a la periferia de la ciudad.

Inicialmente, la escuela solo atendía al nivel primario, pero debido a la gran demanda de alumnos tuvo que implementar el nivel secundario. Hoy el José Olaya cuenta con 1.500 alumnos y 50 profesores. Sus aulas están distribuidas en dos pisos, alrededor de un pequeño patio. El colegio tiene problemas de infraestructura (las aulas son de material prefabricado y dejan pasar el sonido del patio y de las otras aulas), cuenta con escaso material didáctico, y no tiene laboratorio ni sala de cómputo. Existe una biblioteca que no funciona debido a la falta de personal que pueda ocuparse de ella. Adicionalmente, faltan docentes para cubrir la cantidad de secciones abiertas.

Lima

a) Santa Rosa de Lima

El colegio Santa Rosa de Lima fue creado en 1965 y se encuentra en el distrito de Magdalena del Mar. Cuenta con un pequeño patio alrededor del cual se ubican las aulas en dos pisos. A pesar de tener algunos evidentes problemas de infraestructura en el patio, los baños y las aulas, la comunidad educativa se esfuerza en pintar y decorar el local, así como en mantenerlo limpio. Lo primero que destaca al entrar al Santa Rosa de Lima es la profusión de mensajes de superación personal y búsqueda del liderazgo escritos en todas las paredes colindantes con el patio central. También en las aulas encontramos mensajes y dibujos relativos a las diferentes áreas curriculares. Los dibujos han sido hechos por los mismos alumnos, quienes deciden cómo ambientar sus aulas en coordinación con sus profesores.

Lo anterior es una muestra del ambiente positivo y de las buenas relaciones entre maestros, alumnos y personal administrativo que se viven en el Santa Rosa de Lima. A diferencia de lo que pasa en muchas escuelas públicas, en este centro encontramos a maestros y alumnos muy comprometidos con su escuela a pesar de la escasez de recursos. Esto ocurre desde el año 2000, cuando, debido a la permanente protesta de los maestros por la ineficiente gestión de los directores de la escuela, una maestra accedió a la dirección y asumió un liderazgo democrático con el que todos se sintieron identificados y comprometidos.

La propuesta del Santa Rosa de Lima consistió en aprovechar todo lo que podían ofrecer los miembros de la comunidad educativa (incluidos los padres de familia) para construir un proyecto alternativo de escuela. Entre los componentes principales de este proyecto se cuentan los siguientes: se ha

eliminado el sistema de “policías escolares” para evitar la desunión entre los alumnos; también se han suprimido las marchas debido a sus connotaciones militares; se cuenta con una política de “puertas abiertas”, lo que significa que los maestros y la directora siempre están disponibles para los alumnos; cada área curricular cuenta con un proyecto mediante el cual los alumnos elaboran diversos productos que se trabajan en aulas específicas (con una ambientación particular). Una de las innovaciones con la que los alumnos se sienten más contentos son los talleres productivos que se dictan todos los viernes y en los que los alumnos pueden ver a sus profesores en una faceta distinta a la tradicional.

Hay que destacar que para lograr éxito en su propuesta, el colegio decidió limitar su relación con los organismos intermedios encargados del mero cumplimiento de formalidades burocráticas y así trabajar por cuenta propia, buscando recursos y financiamiento directamente del Ministerio de Educación o de otras instituciones. Ello le ha permitido trabajar con relativa libertad y construir un ambiente donde alumnos, docentes y directivos se sienten comprometidos con su escuela y dispuestos a retribuir y seguir colaborando con ella cuando pueden hacerlo.

Se trata, en suma, de una institución educativa con características muy diferentes a las del promedio de escuelas públicas en el Perú.

b) Bustamante y Rivero

El Bustamante y Rivero cuenta con dos mil alumnos entre inicial, primaria y secundaria. Atiende en los turnos de mañana y tarde, y cuenta también con un turno de noche para adultos en programas no escolarizados. Según su directora, entre los principales problemas del colegio están el déficit de docentes en el nivel inicial y la falta de recursos en general, así como las tensas relaciones entre el personal administrativo y la Asociación de Padres de Familia (APAFA).

El colegio cuenta con dos patios centrales alrededor de los cuales se organizan las aulas en dos pisos. Antiguamente, la escuela era un almacén, por lo cual las aulas no tienen ventanas. Los alumnos, hombres y mujeres, asisten al colegio en uniforme. El local cuenta con una pequeña biblioteca que no se da abasto para la cantidad de alumnos existente.

En general, la imagen del colegio es la de un espacio deteriorado por el cual nadie se preocupa mucho. Los muebles y ventanas están rotos, las paredes están sucias, hay material de construcción desperdigado por todo el lugar. Constantemente se escuchan los gritos de los profesores a los alumnos, a quienes tratan con bastante dureza.

c) San Juan Bautista

El San Juan Bautista es el único colegio particular de nuestra muestra. Se trata de una institución educativa católica con casi cinco décadas de fundada, y se ubica en el distrito de Jesús María de la ciudad de Lima. El colegio fue

creado con la intención de atender a los descendientes de inmigrantes japoneses que llegaban a Lima, pero actualmente atiende a una población culturalmente variada que procede de diversos distritos de la ciudad. Cuenta con un aproximado de 1.100 alumnos y 145 personas dedicadas a labores docentes o administrativas.

La infraestructura del colegio es adecuada para la cantidad de alumnos que atiende en los turnos de mañana y de tarde, las aulas y oficinas se encuentran en buen estado, así como el coliseo deportivo y los patios. Existe, sin embargo, una clara diferencia entre el espacio destinado a los alumnos y el que corresponde a maestros y personal administrativo: mientras los estudiantes realizan sus actividades cotidianas en un edificio de varios pisos de aulas relativamente pequeñas, totalmente enrejado y sin áreas verdes, el personal docente y administrativo cuenta con amplios espacios y jardines que se encuentran en mejor estado de conservación que las aulas.

El colegio cuenta con algunos espacios de participación para los alumnos, tales como el consejo estudiantil, pero los estudiantes consideran que se trata una participación relativa pues son siempre los maestros los que terminan tomando las decisiones. Por último, hay que destacar que el San Juan Bautista hace evidente en su modelo educativo su orientación religiosa católica, la cual tiñe todas sus actividades.

Grupos de discusión

La elección de la metodología de grupos de discusión respondió a nuestro interés por provocar un diálogo entre los participantes que permitiera encontrar una estructura de sentido compartida sobre un tema. El flujo de la conversación en cada grupo nos dejaba ver por dónde discurrían los intereses y preocupaciones de los participantes, así como la dinámica que caracterizaba la conversación.

En cada escuela se llevó a cabo un grupo de discusión con alumnos y otro con maestros. Cada uno de ellos tuvo siete participantes en promedio, aunque en algunos casos hubo un número bastante más reducido. Se intentó que hubiera un equilibrio entre el número de mujeres y el de hombres presentes en cada grupo, algo que fue bastante difícil de lograr, sobre todo en el caso de los maestros. En todos los casos, tratamos de que las conversaciones no duraran más de dos horas; así evitaríamos, por un lado, interrumpir las labores cotidianas de docentes y estudiantes y, por otro, la pérdida de interés o concentración en el diálogo.

Preparamos una guía de preguntas destinada a obtener información sobre los temas de nuestro interés en este estudio, encabezada por una pregunta central capaz de suscitar ideas. Así, empezamos por preguntar a los participantes por su imagen del Perú.⁴ En todos los grupos, la pregunta funcionó como un efectivo disparador de la conversación que permitió luego preguntar por

4. Previamente, se había realizado un grupo de discusión piloto en el que pudimos probar y validar la guía de preguntas.

temas como el rol del Estado en el país, el papel de los ciudadanos, el nivel de integración alcanzado entre los peruanos, el pasado del Perú, las expectativas y sueños para el futuro, y el rol de la escuela y los maestros en todo lo anterior.

Los maestros

El total de maestros participantes ascendió a 43 personas: 20 en Ayacucho y 23 en Lima. De los 20 profesores ayacuchanos, 13 fueron mujeres y solo 7 hombres. En el caso de Lima, contamos con 17 maestras y 6 maestros. En lo que concierne a las edades de los maestros, estas fluctuaban entre los 30 y los 57 años aproximadamente.

Cuadro 2

TOTAL DE MAESTROS PARTICIPANTES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
General Córdova	6	2	8
San Julián	4	1	5
José Olaya	3	4	7
Total Ayacucho	13	7	20
Santa Rosa de Lima	6	1	7
Bustamante y Rivero	6	2	8
San Juan Bautista	5	3	8
Total Lima	17	6	23
Total general	30	13	43

En el caso del General Córdova, donde conversamos con un total de ocho maestros, seis de ellos habían nacido en Huamanga, Ayacucho, y los dos restantes eran de otras provincias del Perú (Cañete, en Lima, y Huancayo, en Junín). En el San Julián, donde solo pudimos convocar a cinco maestros, todos eran huamanguinos de nacimiento. Por otro lado, en el José Olaya, de los siete maestros participantes, seis eran de origen rural: cinco de Ayacucho y uno de Huancavelica. El maestro restante había nacido en Lima.

En el colegio Santa Rosa de Lima, cinco profesores señalaron ser naturales de Lima, mientras que los dos restantes provenían de provincias de Junín y Cajamarca. De los ocho profesores participantes en el colegio Bustamante y Rivero, siete habían nacido en Lima y uno era originario de una provincia ayacuchana. Finalmente, en el San Juan Bautista, seis de los ocho maestros participantes habían nacido en Lima, uno era de Amazonas y otro de Ayacucho.

A continuación se presentan dos cuadros con información sobre la modalidad de educación superior recibida por cada maestro (universidad o instituto superior pedagógico – ISP), así como sobre su especialidad:

Cuadro 3

TOTAL DE MAESTROS SEGÚN CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ESTUDIOS EN UNIVERSIDAD	ESTUDIOS EN ISP	TOTAL
General Córdova	5	3	8
San Julián	5	0	5
José Olaya	3	4	7
Total Ayacucho	13	7	20
Santa Rosa de Lima	7	0	7
Bustamante y Rivero	7	1	8
San Juan Bautista	5	3	8
Total Lima	19	4	23
Total general	32	11	43

Cuadro 4

TOTAL DE MAESTROS SEGÚN ESPECIALIDAD

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	HISTORIA GEOGRÁFICA	LENGUA LITERAT.	OTROS	TOTAL
General Córdova	3	2	1		2	8
San Julián	2		2	1		5
José Olaya	1		3	3		7
Total Ayacucho	6	2	6	4	2	20
Santa Rosa de Lima		2	3		2	7
Bustamante y Rivero	8					8
San Juan Bautista	3		3	1	1	8
Total Lima	11	2	6	1	3	23
Total general	17	4	12	5	5	43

De otro lado, resulta interesante analizar el motivo para escoger la ocupación docente. A pesar de que la totalidad de maestros participantes en el estudio (43) manifiestan ser docentes por vocación, el 88% de ellos (38) indican que les hubiera gustado ejercer otra profesión u ocupación de haber tenido la posibilidad de hacerlo. Entre las alternativas que aparecen se encuentran carreras profesionales, como la abogacía o la medicina, así como opciones empresariales. Solo cinco profesores señalaron que se sentían satisfechos como maestros y que no cambiarían su profesión por otra:

Cuadro 5

TOTAL DE MAESTROS SEGÚN MOTIVACIÓN PARA ESCOGER LA PROFESIÓN

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ES MAESTRO POR VOCACIÓN	HUBIERA PREFERIDO OTRA PROFESIÓN / OCUPACIÓN	NO HUBIERA PREFERIDO OTRA PROFESIÓN / OCUPACIÓN
General Córdova	8	8	0
San Julián	5	5	0
José Olaya	7	6	1
Total Ayacucho	20	19	1
Santa Rosa de Lima	7	6	1
Bustamante y Rivero	8	6	2
San Juan Bautista	8	7	1
Total Lima	23	19	4
Total general	43	38	5

Los alumnos

Conversamos con un total de 49 estudiantes que cursaban el cuarto o quinto grado del nivel secundario en Lima y Ayacucho y que contaban con entre 15 y 17 años al momento del estudio. De ellos, 41 estudiaban en escuelas públicas y 8 en una escuela particular de Lima. Los alumnos que participaron fueron escogidos por sus profesores, a quienes en un inicio solo les pedimos que seleccionaran tanto hombres como mujeres. Es importante señalar que no hubo ninguna diferencia en la frecuencia con que alumnos y alumnas intervenían en la conversación.

Cuadro 6

TOTAL DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
General Córdova	3	6	9
San Julián	4	4	8
José Olaya	4	4	8
Total Ayacucho	11	14	25
Santa Rosa de Lima	4	5	9
Bustamante y Rivero	4	3	7
San Juan Bautista	4	4	8
Total Lima	12	12	24
Total general	23	26	49

Con respecto al lugar de nacimiento de los estudiantes, todos los alumnos del General Córdova eran originarios de Ayacucho, en el San Julián solo uno no había nacido ahí (era de Huancayo), y en el José Olaya, cinco de los siete estudiantes eran ayacuchanos y dos provenían del departamento de San Martín. En lo que concierne a su lugar de residencia al momento del estudio, 22 de los 25 estudiantes ayacuchanos consideraron que la zona donde vivían podía considerarse como urbano marginal; el resto manifestó residir en una zona urbana.

Entre los estudiantes de los colegios de Lima, todos eran nacidos en Lima, salvo un estudiante del Bustamante y Rivero que provenía de Huancayo. Por otro lado, los 24 estudiantes limeños consideraron que su lugar de residencia era urbano (y no urbano marginal).

De otra parte, en todas las escuelas de la muestra pudimos encontrar estudiantes que combinaban el estudio con el trabajo, salvo en la escuela particular de Lima (San Juan Bautista), tal como puede apreciarse en el siguiente cuadro 7.

Cuadro 7
ACTIVIDADES LABORALES DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ACTIVIDAD	REMUNERADA / APOYO FAMILIAR
General Córdova	Vendedor (1)	Apoyo familiar
	Lavandera (1)	Apoyo familiar
Total	2 de 9	
San Julián	Vendedor (1)	Apoyo familiar
	Compra y venta de ganado (1)	Remunerada
Total	2 de 8	
José Olaya	Actividades domésticas (3)	Apoyo familiar
	Panadero (1)	Apoyo familiar
	Construcción (1)	Remunerada
Total	5 de 8	
Total Ayacucho	9 de 25	
Santa Rosa de Lima	Limpieza de casas (2)	Remunerada
	Show infantil (1)	Remunerada
	Cuidado de niños (1)	Remunerada
Total	4 de 9	
Bustamante y Rivero	Limpiador de carros (2)	Remunerada
Total	2 de 7	
San Juan Bautista	Ninguna actividad laboral	
Total	0 de 8	
Total Lima	6 de 24	
Total general	15 de 49	

Los ocho alumnos que manifestaron realizar trabajos remunerados señalaron que lo hacían para colaborar con la economía familiar.

El Perú según la escuela en la década del ochenta: la posibilidad de un proyecto colectivo

Como señalábamos en la introducción, la escuela constituye uno de los espacios de socialización más importantes por el que pasan los sujetos. Maestros y estudiantes construyen, transmiten y reconstruyen una importante parte de su cultura política en las aulas y patios de las instituciones educativas, procesos que traen como resultado una serie de creencias, percepciones y orientaciones subjetivas sobre el poder. Como es de suponer, la socialización política que ocurre en la escuela se enmarca en un contexto mayor —el de la sociedad en su conjunto con sus otros agentes de socialización, como la familia o las tecnologías de comunicación e información— que le imprime un sello temporal característico. Así, en concordancia con el momento histórico, las relaciones Estado-sociedad que se construyeron y reprodujeron en la escuela antes de la década del noventa del siglo pasado se enmarcaron claramente en la esfera de lo político y lo ideológico: la escuela se constituyó como uno de los espacios fundamentales en los que se piensa el país y se gestan proyectos políticos colectivos.

EL CONTEXTO

Al comenzar la segunda mitad del siglo XX, el Perú pasó por una serie de cambios sociales que generaron el surgimiento de movimientos campesinos y sindicales que transformaron profundamente la sociedad. La presencia de “actores sociales y políticos [...] organizando y representando los intereses colectivos de los sectores excluidos de la vida oficial” (Cotler 2005: 20) se hacía visible para todos. Este ímpetu continuó hasta los años setenta y ochenta, de dictadura militar y transición formal a un sistema democrático, época de alta ideologización en el ambiente político que se traducía en la existencia de proyectos políticos basados en ideologías propias de las diversas clases sociales en que se estructuraba el país (Tanaka 2005: 59-60).

En el campo educativo, a partir de la década de 1950, el sistema educativo público peruano había iniciado una rápida expansión que llegó a convertirse en una de las mayores a escala mundial:

Mientras que la mitad de las personas nacidas en los años treinta no tiene instrucción o tiene solo primaria incompleta, solo un 20% de los nacidos

en 1970 tienen un nivel educativo así de bajo (Valdivia y Saavedra, 2000). Los años de educación promedio de la población de 15 años o más pasaron de 2 en 1940, a 6 en 1981, y finalmente a 8 en 1996 (Escobal, Saavedra, Torero, 1998). Esta expansión educativa ha involucrado todos los niveles. (Benavides 2004: 129)

En este contexto de acelerado crecimiento de la educación pública, el maestro adquiriría un estatus privilegiado como profesional moderno asalariado por el Estado, capaz de ejercer una influencia transformadora en los niños y jóvenes del país, sobre todo en los hijos de campesinos. La “promesa democrática” de la educación, entendida como el horizonte de progreso e inclusión a la modernidad que se abre a partir de la escuela, sobre todo para los sectores menos privilegiados, adquiriría un protagonismo especial en la mentalidad de los peruanos.

Sin embargo, la incapacidad del Estado para ir a la par con la velocidad de expansión del sistema educativo impidió que se pudiera mantener una educación pública con un mínimo de calidad, particularmente en lo concerniente a la formación y desempeño de los maestros. Progresivamente, las escuelas empezaron a desarrollar un funcionamiento propio, paralelo (y a veces enfrentado) a los enfoques y disposiciones emanados desde los órganos estatales. Así, el Estado, a través de las escuelas, llegaba cada vez más lejos, pero su escaso control sobre lo que efectivamente sucedía en los centros escolares permitía el surgimiento y la consolidación de una ideología radical que minaba el sistema desde su propio interior.

Hay que tener en cuenta, además, en el contexto anterior, que el maestro, sobre todo el de provincias, veía decaer su prestigio como profesional aceleradamente y se encontraba en una tierra de nadie en la que no gozaba de los beneficios de la inclusión que su condición de profesional supuestamente debería traerle.⁵ La comunidad ya no lo percibía como un profesional exitoso y comprometido, sino como alguien que se dedicaba a la docencia sin tener capacidad para ello, sin vocación, con la única intención de asegurarse un sueldo fijo pagado por el Estado.

Tal como señala Sandoval:

[...] si bien la escuela y la universidad funcionaron para inculcar una ideología de Estado y un modelo de modernidad y ciudadanía con propósitos disciplinarios, también dotaron de instrumentos ideológicos, técnicos y organizativos a la propia “sociedad civil” para impugnar dichas políticas estatales. (Sandoval 2004: 8)

En el caso de las universidades, estas pasaron paralelamente por un proceso de expansión de la matrícula y de radicalización política. Las facultades con más crecimiento son las de educación, a las cuales ingresan los

5. Según Contreras (1996: 28 y ss.), la pérdida de prestigio de la profesión docente sienta sus bases en los inicios de la expansión educativa de los años cincuenta. El crecimiento de la oferta de profesores de calidad no se dio a la par con la demanda de estos, razón por la cual el Estado se vio en la necesidad de contratar maestros insuficientemente preparados para las nuevas escuelas.

jóvenes hijos de campesinos o de empleados que necesitan hacerse de un espacio en el mercado laboral que les asegure cierta estabilidad. Los profesores egresados de estas facultades carecen de una formación sólida, así como de recursos para actualizarse, lo cual los lleva a repetir con sus alumnos lo mismo que recibieron en sus estudios superiores, aunque de manera simplificada. Así, a partir de las esquemáticas lecturas marxistas de la realidad que reciben los estudiantes de docencia en la universidad y en combinación con otros elementos propios del imaginario popular más cercanos a la esfera de lo emotivo, empieza a construirse y difundirse lo que se conocería luego como la “idea crítica del Perú”.

La idea crítica

En 1989, Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart publicaron un estudio que se convertiría en referencia constante de investigaciones posteriores sobre la ideología política de maestros y estudiantes. Uno de los puntos centrales de dicho estudio señalaba que los estereotipos y representaciones predominantes entre los maestros de la época sobre el país apuntaban a lo que podía denominarse la “idea crítica” del Perú. Esta se habría constituido a partir de la difusión de un marxismo esquemático en las universidades (particularmente en las facultades de educación) y del evidente contraste que percibía la mayoría de la población entre su realidad y la “idea oficial” del Perú que pintaba un país mestizo y sin conflictos. En una publicación posterior, Portocarrero puntualiza que lo que ocurre en el Perú es que batallan dos narrativas sobre el país que adquieren mayor protagonismo según el grupo que se siente mejor representado por ellas y el momento histórico que se vive. Así, es posible hablar de una “narrativa criolla” enfrentada a la idea crítica del Perú. Para la narrativa criolla (vigente desde mediados del XIX), la llegada de los conquistadores españoles supuso la destrucción de la sociedad nativa y el advenimiento de un proceso de creciente degeneración de los pueblos indígenas. Como resultado, la nación peruana se caracteriza por una cultura mestiza y criolla a la que los indígenas deberían integrarse a través de la educación. El pasado inca glorioso es algo de lo que podemos enorgullecernos como elemento que nos particulariza y distingue, pero no se trata de un modelo de sociedad a futuro (Portocarrero 2007: 381-382).

En contraste, la idea crítica parece constituir el “núcleo fundamental” en las percepciones de los sectores populares sobre el Perú y sus componentes se convierten en “representaciones supuestas como autoevidentes que circulan extensamente y que son asimiladas en forma acrítica” (Portocarrero y Oliart 1989: 104). La crítica en cuestión habría surgido, por un lado, de cierto trasfondo emocional característico de la población peruana: la convicción de que la frustración y el fracaso son los elementos más característicos de la historia del país. Por otro lado, el elemento ideológico que la sustentaba provendría de una lectura bastante limitada y sesgada del marxismo. Sobre esto último, Degregori resalta la profusa difusión de “manuales” marxistas elaborados por la Academia de Ciencias de la Unión Soviética en la década del

setenta. Dichos manuales impregnaron la enseñanza y las investigaciones en el campo de las ciencias sociales y acompañaron la radicalización de los universitarios, quienes:

[...] comienzan a buscar en las ciencias sociales un instrumento para la revolución [...] Su éxito es tal que algunos pilares de la visión del mundo allí ofrecida se vuelven sentido común entre la mayoría de la juventud radical. (Degregori 1990: 111-112)

En suma, la idea crítica combina “la ideología radical de la universidad nacional con el sentir popular y sus tradiciones” (Portocarrero y Oliart 1989: 114) con la finalidad de llegar a los sectores populares de forma simplificada y, lo más importante, apelando a lo emocional. Así, como veremos a continuación, el antiimperialismo termina mezclándose con la valoración del Imperio incaico y la defensa del nacionalismo, a pesar de las contradicciones ideológicas que esta combinación pudiera suscitar.

En síntesis, la idea crítica se resume como sigue:

- En primer lugar, existe una firme creencia en que el Perú posee una vasta riqueza natural, particularmente de recursos minerales. Este estereotipo se gesta a raíz de la conquista española y se refuerza con los sucesivos “descubrimientos” del guano, el salitre, el caucho o el petróleo.
- A pesar de los enormes recursos con que cuenta el país, este se encuentra en una situación de pobreza y atraso debido al imperialismo. Dentro de este concepto se incluyen tanto el poder derivado de la superioridad económica de las grandes potencias y sus intromisiones en el ámbito político, como su influencia en la cultura y los medios de comunicación.
- En relación con lo anterior, se culpa a los gobernantes peruanos de responder a los intereses de las potencias extranjeras más que a los de la nación. La responsabilidad del estado en que se encuentra el país se atribuye, entonces, directamente a los sectores gubernamentales e, indirectamente, al imperialismo.
- Como salida frente al problema descrito, se propone la necesidad de “amar lo nuestro”. Existe un sentimiento de fragilidad de “lo peruano” frente a lo foráneo, aunque el significado de lo primero sea poco claro pues, en esencia, se define solo por oposición a lo extranjero.
- La imagen más concreta de “lo nuestro” se remite al Imperio incaico. Este es visto como el paradigma de organización social y política, como el ideal de sociedad al que deberíamos apuntar. Lo que se admira de los incas es fundamentalmente su autonomía económica, el aprovechamiento eficiente y la distribución equitativa de los recursos, y el hecho de constituir una sociedad en la que se respeta la ley: “La idea crítica [...] lo considera como un modelo que, si bien no puede ser

reconstruido en sus detalles, sí tiene, en cambio, vigencia como ejemplo de una sociedad justa, armónica e independiente” (Portocarrero y Oliart 1989: 114). En otras palabras, se trata de lo que el Perú no es pero quisiéramos que fuera.

No obstante, algunos aspectos relativos a la formulación de la idea crítica puedan ser cuestionables,⁶ esta no ha dejado de ser nunca un referente fundamental para el estudio de las imágenes sobre el país que se manejan desde la escuela. Lo que nos interesa destacar en este punto es que, además de los rasgos concretos que la componen y que permiten establecer una clara correlación entre la idea crítica y el contexto económico, político, social y cultural en que esta se gesta, la idea crítica nos dice más.

Por un lado, esta idea crítica nos dice que a finales de la década ochenta la escuela proporcionaba a los peruanos un espacio en el que se podía pensar el país y lo político partiendo de lugares de enunciación colectivos más que de posiciones subjetivas.

Por otro lado, nos dice también que, a pesar de haberse creado y difundido en el ámbito educativo, entre facultades universitarias y aulas escolares, ni la educación ni la escuela forman parte de la interpelación que esta idea le hace al país. La escuela en sí misma no se cuestiona, la forma en que el servicio educativo llega a los peruanos no es motivo de crítica. Los enormes logros en términos de cobertura cubrían las expectativas; las limitaciones de la calidad del servicio no se habían hecho aún tan patentes. Todo esto cambiará sustancialmente en los años posteriores, como veremos más adelante.

6. Puede criticarse, por ejemplo, que se ubique en una posición “estructuralista” en oposición a una más “culturalista”; es decir, que se enfatice el poder de la escuela como aparato cultural desde donde se reproducen las estructuras y las desigualdades generales de la sociedad y se minimice la agencia de los actores educativos (alumnos y maestros en particular) en la producción de estas mismas estructuras y desigualdades (Weis 1996: x y ss.). En esta misma línea, la idea crítica no discute la existencia de distintas instancias de socialización a través de las cuales se construyen los sujetos, tales como las familias, los medios masivos de comunicación y la misma escuela. Ante esa omisión, parece darse por sentado que la escuela constituye el agente socializador por excelencia, reduciendo la importancia que los otros agentes poseen en dicho proceso.

La crisis de la década del noventa: despolitización y desconfianza

Un primer análisis de la información recogida de los maestros y estudiantes con quienes dialogamos puede llevarnos a pensar que la confrontación entre la narrativa criolla y la idea crítica sobre el Perú se mantiene vigente. Y es que, a pesar de las importantes transformaciones ocurridas a partir de los años noventa, es posible encontrar en el discurso de los maestros y alumnos de hoy evidentes continuidades con ambas construcciones narrativas sobre el país, con sus particularidades según sus respectivos lugares de enunciación. Pero una mirada más detenida a las palabras de los docentes y sus estudiantes nos permite postular que tanto la imagen del país que manejan maestros y alumnos de la escuela peruana actual como sus propuestas de cambio han sufrido virajes sustantivos.

En este capítulo presentaremos, en primer lugar, un acercamiento a las narrativas sobre el Perú que priman actualmente entre maestros y estudiantes. En segundo lugar, revisaremos con cierto detalle algunos aspectos que marcan diferencias fundamentales con respecto a las enunciaciones originales de dichas narrativas: la aparición del tema de los valores en el marco de la corrupción y de la desconfianza interpersonal. Para el siguiente capítulo, dejaremos el análisis de lo que consideramos es la marca fundamental de la reflexión sobre el país entre los estudiantes y maestros de hoy: la subjetivización de la experiencia del país y del Estado a través de la vivencia en la escuela peruana.

LAS NARRATIVAS SOBRE EL PERÚ EN LA ESCUELA ACTUAL

Los maestros

Ayacucho

Entre los maestros ayacuchanos persiste la imagen de un país rico en recursos (aunque se enfatiza hoy la diversidad cultural y biológica por encima de los recursos minerales) que son consistentemente desperdiciados. El Perú sigue siendo un mendigo sentado en un banco de oro y la responsabilidad de ello está en la mala gestión de los gobernantes y en la dependencia del país con respecto a los países extranjeros, particularmente Estados Unidos. Lo anterior ha llevado a que el Perú se caracterice por una enorme desigualdad

económica, puesto que sus gobernantes han sido incapaces de trabajar por los intereses nacionales, es decir, los intereses de las grandes mayorías. Lo que dirige el desempeño de los individuos que acceden a cargos gubernamentales son los intereses económicos personales o familiares, en el marco de los lineamientos impuestos por las grandes potencias. En esta dinámica, la desigual distribución de recursos se reproduce permanentemente.

Sabemos que nuestro país es rico, hasta en lengua, porque es multilingüe, porque no solamente manejamos un solo lenguaje.

(Maestro. I. E. General Córdova, Ayacucho)

El Perú es un país subdesarrollado, periférico. Hay una tremenda diferencia con los países desarrollados en términos del conocimiento, de la ciencia. Es solo un mercado para el consumo. Lo único que hacemos es exportar a los países desarrollados. Lo que hacen los países desarrollados es comprarnos nuestras materias primas y después transformarlos.

(Maestra. I. E. General Córdova, Ayacucho)

El Perú sabemos de que es un país rico, en el aspecto de tener todas las bondades que nos ofrece la naturaleza. Lo que acá está malogrando es la distribución económica no equitativa. Hay una desigualdad total y si existe esa desigualdad nunca vamos a esperar un Perú integrado, un Perú que todos estén conformes como debe ser.

(Maestro. I. E. José Olaya, Ayacucho)

Nuestro país es el más rico en recursos, pero los está aprovechando el gobierno y las empresas transnacionales.

(Maestro. I. E. San Julián, Ayacucho)

Por otro lado, existe entre los profesores de Ayacucho la certeza de que la desigualdad económica responde también al marcado centralismo existente en el país. En este sentido, se asume que los gobernantes benefician principalmente a Lima con sus políticas, lo cual se traduce en una despreocupación por las regiones y en una falta de voluntad para ejercer una verdadera descentralización, sobre todo en términos económicos. Adicionalmente, el centralismo es percibido también como la falta de respeto a la diversidad cultural característica del Perú.

El desarrollo está bastante centralizado en algunos sectores, el sector por ejemplo de la costa. ¿Y los demás qué? ¿Otras regiones qué? No hay ese alcance de parte del gobierno. Siempre va a haber esa discriminación. La capital del Perú es donde se ha centrado el poder, enraizado.

(Maestro. I. E. San Julián, Ayacucho)

El Estado aporta los servicios de forma general. Pero el Perú es pluricultural y multilingüe, se debe hacer de manera particular en cada región. Imponen el castellano, están extinguiendo la lengua y la cultura.

(Maestra. I. E. José Olaya, Ayacucho)

En Lima se ubican entonces “los poderosos”, es decir, los miembros del gobierno y los grandes empresarios e industriales, los cuales están coludidos entre sí para obtener beneficios y mantener un status quo en el que las grandes mayorías se manejan al borde de la explotación o la total exclusión. En este contexto, tanto el Congreso como el sistema de justicia funcionan solo para los poderosos y no para los pobres.

[Las élites son] los que están en el gobierno. Pero ellos simplemente representan la superestructura. Los que dominan son los dueños de los medios de producción. Los miembros del gobierno solamente los representan y están a favor de ellos. El país está dominado por esos dueños que son la aristocracia burguesa que son los dueños de los medios y los modos de producción. La clase capitalista.

(Maestro. I. E. San Julián, Ayacucho)

Por ejemplo, en el Congreso, las leyes se hacen a favor de los empresarios. Según cambian los intereses, va cambiando la ley.

(Maestro. I. E. San Julián, Ayacucho)

La excesiva desigualdad económica, la fragmentación social, la arbitrariedad en la administración de justicia y el constante fracaso en el ámbito político se asocian, entre los profesores de Ayacucho, a una “crisis de valores” generalizada entre los peruanos que se manifestaría en una desconfianza y falta de credibilidad en el otro. En el Perú, cada uno mira solo por sus intereses personales, no existe la solidaridad.

Creo que dentro de la sociedad, todas las personas quienes conforman las instituciones, han perdido credibilidad en todos nuestros políticos. Entonces hay eso de que nadie cree en nadie. Entonces todos los trabajos que se hacen o las proyecciones que se hacen, las nuevas propuestas que se hacen, queda casi en nada porque nadie quiere colaborar, porque de antemano se piensa de que va a fracasar. Entonces, creo que se debe cambiar porque estamos contaminados de la corrupción, creo que a todos ya nos está atacando, entonces el ciudadano mismo se vuelve un poco pesimista en esta situación.

(Maestro. I. E. José Olaya, Ayacucho)

Siguiendo esta argumentación, la solución para los problemas del país partiría de una redistribución económica con miras a reducir la distancia entre los que más y los que menos tienen. Este cambio debería darse a partir de una “educación en valores”: el cambio en la conciencia de cada ciudadano llevaría al cambio general en el país. Los llamados a liderar este proceso serían los maestros desde sus aulas, en colaboración con los padres de familia y las autoridades del país. En lo que concierne a los valores a fomentar, el paradigma es claro: deberíamos volver a las leyes del Imperio incaico, *ama sua* (no seas ladrón), *ama qella* (no seas perezoso), *ama llulla* (no seas mentiroso).

Es un país que poco a poco ha ido creciendo paulatinamente, pero a la par de ese crecimiento estoy convencida que en el Perú ha ido bajando bastante también el tema de la moral, la conciencia. Y pienso que esta pérdida de valores

ha hecho que el Perú haya ido desmoronándose cada vez más en todos sus aspectos.

(Maestra. I. E. José Olaya, Ayacucho)

En nuestros educandos debemos crear una confianza, un ambiente de credibilidad, porque si nosotros prometemos y no cumplimos, ya no nos creen ellos. Y si no nos creen, ellos ¿qué están viviendo? Una vida de desconfianza. Entonces desde ahí, ¿qué valores podemos practicar?

(Maestra. I. E. General Córdova, Ayacucho)

Quien gobierna debería hacerlo con democracia, con igualdad, como en el Imperio incaico, donde casi no había diferencias.

(Maestro. I. E. José Olaya, Ayacucho)

Lima

En el caso de Lima, a pesar de que existe también la percepción del Perú como un país al que no le faltan recursos, el desaprovechamiento de estos no se atribuye directamente al imperialismo sino más bien a la falta de una identidad nacional capaz de establecer un norte para todos los peruanos y, en particular, para los gobernantes.

Nosotros tenemos un país con muchas riquezas, muchos recursos económicos y, si bien es cierto, tenemos un amplio territorio muy variado, hay una falta de entusiasmo, una falta de comunicación para conocer lo que nosotros tenemos y valorarlo, quererlo, amarlo. ¿Cómo vamos a ir adelante si primero no sabemos lo que tenemos en la casa?

(Maestro. Bustamante y Rivero, Lima)

Nuestro mal congénito, nuestro mal arraigado es que no sabemos a dónde vamos. No sabemos cuál es el norte. Y a eso contribuyen los supuestos políticos que desconocen absolutamente la realidad.

(Maestro. San Juan Bautista, Lima)

Lo anterior se engloba en el concepto de crisis de valores, una crisis que se manifiesta principalmente en una falta de valoración de “lo nuestro” debido a la dificultad de determinar una identidad nacional en medio de la enorme diversidad cultural que caracteriza al país. Entre los profesores limeños, a diferencia de lo que ocurre en Ayacucho, no hay una referencia a lo que constituiría lo nuestro; los incas aparecen solitariamente en algunas intervenciones y no suscitan el consenso, tal como ocurre entre los maestros ayacuchanos.

Entonces nuevamente aparece la palabra mágica: valores. Los valores son fundamentales en la vida de un país, visto desde cualquier punto, político, social, económico. Yo creo que es el pilar fundamental que puede tener un país. Hablamos de identidad nacional, la identidad nacional es también un valor y es fundamental. Los peruanos amamos mucho todo lo que viene de fuera, somos prejuiciosos, tenemos complejos de raza.

(Maestro. Santa Rosa de Lima, Lima)

Somos un país pluricultural, de muchas culturas, eso lleva a que haya una falta de identidad nacional que, por consiguiente, lleva a la falta de valores.

(Maestra. Santa Rosa de Lima, Lima)

En suma, lo que resaltan los maestros de Lima es que no existe un objetivo común capaz de guiar a todos los peruanos, pues no contamos con un proyecto de nación. La diversidad pareciera ser más un obstáculo que un recurso y, en ese contexto, la solución pasaría necesariamente por reorientar la educación escolar hacia un conjunto de valores comunes, nacionales.

Los estudiantes

Ayacucho

Entre los alumnos ayacuchanos, resalta la imagen de un país dividido, en el cual priman las diferencias sociales y económicas como resultado de las sucesivas crisis por las que han pasado los peruanos desde la conquista española hasta el estado de dependencia económica en el que nos encontramos hoy. El Perú es un país fragmentado donde prima la discriminación:

Los peruanos ya no se pueden ni resistir ellos mismos.

(Alumno. I. E. General Córdova, Ayacucho)

[...] no hay apoyo entre los mismos peruanos, falta la unión.

(Alumno. I. E. José Olaya, Ayacucho)

Los estudiantes de Ayacucho hacen énfasis en la influencia negativa que los países extranjeros ejercen en el Perú. Los peruanos demostramos “poco amor por el país” al permitir la presencia extranjera en nuestro territorio. Las críticas apuntan al Estado que permite el imperialismo y por imperialismo se entiende la dependencia económica del Perú respecto de un país desarrollado, específicamente, Estados Unidos:

[...] es que antes el Perú no tenía deuda externa. [...] Ahora se presta y se presta y se endeuda. A cada gobierno la deuda externa no los deja que haga su proyecto que se ha trazado.

(Alumno. I. E. General Córdova, Ayacucho)

Se sabe que la deuda externa vamos a pagar [...] hasta los que nacen ya tienen deuda externa. La deuda externa se va a acabar cuando el Perú mismo se ponga los pantalones y diga “Yo no quiero pagarle a ese país porque no se sabe por qué le debemos”. Dicen que porque nos hemos hecho muchos préstamos, ¡eso es mentira! Nosotros le hemos dado más a Estados Unidos que ellos a nosotros.

(Alumno. I. E. José Olaya, Ayacucho)

En concordancia con la idea crítica, se ve al Perú como un país rico en recursos que los gobernantes desaprovechan por su falta de conocimiento de las verdaderas necesidades de los peruanos. En efecto, los responsables de la situación negativa en que se encuentra el país serían los gobernantes que solo buscan su beneficio individual en el contexto de los intereses de Lima y del extranjero y que nunca cumplen con lo que prometen. Lo anterior estaría en la base de los problemas principales del Perú: la pésima educación pública, la violencia, la ausencia de solidaridad, la desconfianza y la discriminación hacia los pobres y los provincianos.

El Perú tiene muchas riquezas, pero no se sabe aprovechar, por eso creo que el Perú está bajo. También somos un país que no explota lo que tiene, y eso es malo.

(Alumno. I. E. José Olaya, Ayacucho)

[...] todos los gobiernos a mi parecer no cumplen lo que prometen, dicen y dicen y nada. Por eso estamos mal.

(Alumna. I. E. San Julián, Ayacucho)

A mi parecer, los gobiernos son corruptos [...] el pueblo ya sabe sus costumbres del gobierno.

(Alumno. I. E. San Julián, Ayacucho)

El tema de la discriminación es destacado por los estudiantes de Ayacucho en varios niveles. Por un lado, se enfatizan las desigualdades económicas existentes en general en el país (las diferencias entre “ricos y pobres”); por otro lado, se menciona la discriminación de Lima hacia las provincias (el centralismo); y, por último, se resalta la exclusión de la que son víctimas como jóvenes estudiantes de colegio públicos en Ayacucho.⁷

La solución para el país se centraría principalmente en las acciones de los gobernantes y las autoridades que los alumnos sintetizan en la necesidad de cambio: hay que cambiar a los gobernantes para empezar a cambiar el país. Este cambio se concretiza en la necesidad de mejorar el servicio educativo que reciben en diversos aspectos: infraestructura, recursos, desempeño docente, etc.⁸

Por último, en lo que se refiere al Imperio incaico, este es reconocido como “la mejor época” que tuvo el Perú y se presenta como un ideal o modelo al que debería retornarse. Se mantiene una visión idílica de los incas que es compartida con los profesores de la zona. Los alumnos señalan que los incas establecieron una sociedad con leyes justas en las que se practicaban los valores; por ello, todos sus pobladores las respetaban. Al cumplir con las normas, quedaba establecido un orden en el que la corrupción no era posible. Otro de los aspectos que los estudiantes ayacuchanos señalan como un rasgo positivo

7. Este tema se tratará con detalle en el tercer capítulo.

8. Veremos este tema con más detalle en la siguiente sección.

en la sociedad incaica es el del trabajo. En su opinión, los incas establecieron un régimen colectivo de trabajo y ello era beneficioso porque todo poblador tenía una actividad a la que dedicarse y, en segundo lugar, se trabajaba conjuntamente para el beneficio de toda la sociedad. Por último, existe entre los estudiantes de Ayacucho la idea de que durante el incanato no hubo clases sociales. No había una jerarquía ni privilegios, todos eran iguales y ello hacía que el pueblo tuviera las mismas oportunidades en el trabajo, en la educación, etc.:

Tenían reglas, normas, leyes que se respetaban estrictamente y eso no vemos ahora hoy en día. Ahora la gente hace lo que quiere; las reglas, las leyes, no se respetan.

(Alumno. I. E. José Olaya, Ayacucho)

Todos trabajaban, todos aportaban [...] no trabajaban por su propio beneficio. Pero ahora en la actualidad vemos que no es así, cada cual por su lado, cada cual sobrevive [...]. En cambio, en la época incaica no era así, todos trabajaban para ellos, todos colaboraban.

(Alumna. I. E. General Córdova, Ayacucho)

[...] el Perú era un imperio bien rico socialmente. Ahí estaba la igualdad, sin clases [sociales] no había marginación. Había oportunidad para todo.

(Alumno. I. E. San Julián, Ayacucho)

Lima

Entre los alumnos de Lima, la imagen del Perú y sus problemas es sumamente similar a la de los estudiantes ayacuchanos, aunque se resalta más la idea de un país que desaprovecha sus recursos que la de un país socialmente desintegrado.

El Perú tiene muchas riquezas y no las sabe aprovechar. No las explotamos. O cuando tenemos algo, lo sobreexplotamos y se extingue.

(Alumno. I. E. Bustamante y Rivero, Lima)

Los responsables de nuestros males son los gobernantes debido a la corrupción de la que son víctimas cuando llegan al poder: una vez que obtienen acceso a los recursos económicos del Estado, enriquecerse se convierte en su único objetivo. El hecho de que los que están en “la cima” se comporten de esa manera y no busquen el bien común ocasiona que el resto de ciudadanos haga lo mismo, pues se considera que los gobernantes son el modelo de conducta a seguir. Al igual que en Ayacucho, existe entre los estudiantes limeños un discurso sobre el cambio “que depende de nosotros” que se contradice con un constante reclamo por que sean los gobernantes los que cambien. Se asume que si ellos no dan señales de cambio primero, entonces el resto de la población tampoco lo hará. Simultáneamente, existe un descreimiento y

desconfianza enormes con respecto a los políticos, lo que llevaría a que el ansiado “cambio” sea en la práctica algo imposible de alcanzar.

Y qué ejemplo nos da el Presidente [Toledo] [...] tantas cosas que le sacan [...] y, bueno, es un líder malo se podría decir porque no te da ningún buen ejemplo. Dice “voy a hacer esto” y al último no hace nada. Y siguen sacándole cosas y más y más y en total no creo en nada.

(Alumno. I. E. Santa Rosa de Lima, Lima)

Finalmente, una diferencia importante entre los ayacuchanos y los limeños es que estos últimos destacan como un problema del país la falta de identidad nacional, la cual se asume como una carencia de los habitantes del interior del país más que de los de la capital. Para los estudiantes de Lima, el hecho de que los peruanos no valoren “lo suyo” se refleja en el consumo de productos. Es decir, los alumnos sostienen que los peruanos prefieren consumir productos extranjeros. También critican al Estado peruano por no hacer campañas para promover el consumo de nuestros productos.

[...] primero [el Gobierno] deberían hacer que la gente se sienta peruana, porque eso es algo que nos falta, me parece. Podría ser con las campañas, para la gente que vive en el interior o la gente que tiene menos plata.

(Alumna. I. E. San Juan Bautista, Lima)

En el caso mío, sería que nosotros los peruanos, la mayor parte, lo que son los productos consumimos lo que es de otro país. No consumimos lo que produce nuestro Perú. No debería ser así.

(Alumna. I. E. Bustamante y Rivero, Lima)

En general, existe una percepción del “otro no limeño” bastante vaga, medida a partir del centralismo de Lima, lo cual se exagera en el colegio privado de nuestra muestra:

Además, yo me pregunto qué hacen cuando quieren relajarse, porque acá por ejemplo yo me voy al cine, ¿pero allá?

(Alumna. I. E. San Juan Bautista, Lima)

Con respecto a la percepción de los estudiantes limeños sobre el Imperio incaico, hay que señalar que, al igual que en el caso de los profesores de la zona, a pesar de que reconocen las virtudes de su organización social y de que mantienen en el imaginario un lugar privilegiado como representación del “pasado mejor”, no parece que los alumnos de las escuelas de Lima propongan al Imperio incaico como modelo a seguir. Es más, según algunos estudiantes, lo que deberíamos buscar es simplemente ser totalmente diferentes a lo que hemos sido siempre:

La [mejor] época [fue la] de los incas [...] Porque trabajaban más. Hicieron muchas cosas. Porque hasta ahorita Machu Picchu no saben ni cómo cargaron las piedras, cómo hicieron.

(Alumno. I. E. Bustamante y Rivero, Lima)

A mí me gustaría que el Perú fuera como otro país.

(Alumno. I. E. Santa Rosa de Lima, Lima)

La comparación entre las percepciones de maestros y estudiantes ayacuchanos y limeños nos permite postular algunas ideas que resulta interesante destacar:

- En las percepciones de todos nuestros entrevistados permanece la imagen del Perú como un país rico que ha sido pobremente gobernado. Todos coinciden también en que los responsables directos de este desaprovechamiento de recursos son los gobernantes de turno, los cuales se dejan llevar por intereses personales y no buscan el bien de todos.
- Es posible encontrar elementos comunes, a pesar de las brechas generacionales, entre las percepciones de los docentes y los estudiantes de cada zona. Así, en Ayacucho se mantiene vigente la crítica al imperia- lismo o a la dependencia de potencias extranjeras como causa básica de nuestros problemas como país. Mientras tanto, en Lima, profesores y alumnos hacen énfasis en la falta de identidad nacional o de “visión de país”. Así, en Lima se percibe a los peruanos del interior del país como un otro diferente y problemático que impide la unidad nacional debido a sus peculiaridades culturales. En Ayacucho, por su parte, Lima se asocia con el poder extranjero y en ese sentido representa centralismo, poder, exclusión y voluntad de homogeneización.
- La diversidad cultural (vista como algo positivo o negativo) irrumpe con fuerza en la imagen del Perú que tienen los maestros de hoy, aunque no es resaltada por los estudiantes. A pesar de que la desigualdad económica es mencionada por ayacuchanos y limeños como uno de los problemas acuciantes del país, esta no parece ser suficiente para dar una imagen precisa de lo que se piensa del Perú. En ese sentido, la cultura (la diversidad cultural, en particular) parece ser una categoría que se acomoda bien al análisis actual sobre el país.
- En relación con lo anterior, hay una coincidencia casi total entre ambos grupos de maestros con respecto a la necesidad de llevar a cabo un cambio cultural entre los peruanos: se trata de revertir la crisis de valores existente a través del desarrollo de nuevos valores que permitan una convivencia democrática, igualitaria y justa entre los peruanos. En ambos casos se asume que lo anterior se logrará a través de la educación. Los estudiantes coinciden en la existencia de una crisis de valores, pero no deducen de ello la necesidad de una “educación en valores”. Para ellos, el cambio también debe darse a través de la educación, pero sus pedidos tienen más que ver con la calidad del servicio que reciben que con la postulación abstracta de la importancia de los valores.⁹

9. Veremos esto con más detalle en el siguiente capítulo.

- Por último, en el marco de la idea crítica de los años ochenta, interesa preguntarse si el Imperio incaico mantiene su vigencia como modelo de sociedad a la que los peruanos deberíamos aspirar. ¿Siguen siendo los incas ese punto idealizado del pasado al que el discurso nacional peruano se remite? Pareciera que el modelo estuviera claramente presente entre los ayacuchanos, pero para los limeños surge solo en algunas pocas menciones. En línea con las afirmaciones de Flores-Galindo, para los docentes y estudiantes de Ayacucho es posible plantear a los incas como modelo de los valores que deberíamos practicar frente a la crisis en que nos encontramos:

Los incas habitan la cultura popular. Al margen de lo que escriban los autores de manuales escolares, profesores y alumnos en el Perú están convencidos de que el Imperio incaico fue una sociedad equitativa, en la que no existía hambre, ni injusticia y que constituye por lo tanto un paradigma para el mundo actual.

(Flores-Galindo 1987: 20)

Los maestros y alumnos limeños no son capaces de presentar un ejemplo concreto de la sociedad que quisiéramos ser. En concordancia con la narrativa criolla sobre el Perú, la idealización del Imperio incaico como sociedad utópica modélica en el imaginario peruano parece haber perdido en Lima su poder como paradigma de bienestar social y económico.

Desconfianza y corrupción

¿Qué elementos comunes tienen las apreciaciones de los maestros y alumnos de hoy sobre el país? ¿Qué marca sus percepciones sobre la realidad? Ambos grupos concuerdan en la “crisis de valores” por la que atraviesa el país, un problema que se caracteriza principalmente por la falta de confianza en las autoridades y de solidaridad entre los peruanos en general. En el Perú, cada uno vela por sus propios intereses y no le importa perjudicar al otro en el camino para obtener beneficios personales.

Lo lamentable en este momento en nuestra patria es que sufrimos de una gran crisis de valores donde impera y campea la inmoralidad. Donde cada cual piensa para su propio beneficio y no le interesa el común denominador.

(Maestra. I. E. Santa Rosa de Lima, Lima)

Yo creo que el principal problema del país es la falta de valores [...] Porque si tú ves a los de arriba que actúan mal, todavía más los de abajo van a hacer lo mismo.

(Alumno. I. E. San Juan Bautista, Lima)

En esta línea, se resaltan aspectos relacionados con la falta de confianza generalizada entre las personas. No se trata solamente de “los poderosos” (el gobierno y las élites económicas alineadas con los poderes extranjeros) *versus* “el pueblo”, sino de “todos contra todos”. Se desconfía de todo aquel

que tenga algún tipo de poder. Pero ello no significa que se critique frontalmente el sistema político en que se inscribe el Estado o sus instituciones; no se propone un sistema político alternativo, se trata más bien de cambiar a las personas. Los problemas se llevan al plano de los sujetos, se personalizan. Se entiende que cualquiera que ingresa al sistema político lo hace por motivaciones económicas, con la intención de enriquecerse, pues los políticos son oportunistas y no altruistas.

Según Paramio (1999: 1), en la cultura política de diversos países coexiste el apoyo a la democracia con un sentimiento de desconfianza en los políticos, las instituciones y los partidos. Ello se debe en muchos casos a que los ciudadanos comparan el funcionamiento de la democracia en su país con un “ideal democrático abstracto”. Así, maestros y estudiantes pueden apoyar la idea de la democracia y la institucionalidad que ella requiere, pero no secundan la forma como funciona en el país; no confían en los representantes de esa democracia. Este sentimiento de desconfianza en los políticos y sus representantes se traduce en lo que Paramio ha llamado desafección política: “un estado de opinión que no pone en cuestión la superioridad del régimen democrático, pero manifiesta una fuerte desconfianza hacia la actividad política” (Paramio 1999: 3):

Yo creo que todo está malogrado, todo está podrido, no hay credibilidad en las autoridades. Están ahí, pero no precisamente para cumplir su rol.

(Maestro. I. E. Bustamante y Rivero, Lima)

Quieren trabajar por el dinero, no por el Perú. Ya no es amor a servir, sino a servirse. O sea, solamente piensan en sí, para sí. Han prometido tantas cosas que no han cumplido, es una prueba. También eso viene de uno mismo, que uno tenga ese valor, energía, y si quiero, voy a servir.

(Maestra. I. E. General Córdova, Ayacucho)

El cambio que se anhela es uno que permita la credibilidad, la confianza, la solidaridad entre las personas. Se necesita una profunda transformación en las relaciones interpersonales y, particularmente, en las relaciones entre la sociedad y el Estado. Este cambio pasaría necesariamente por la educación y tendría a los maestros como protagonistas principales y a los padres de familia y autoridades como aliados en el proceso.

[...] una de las formas más contundentes de cambiar esto para bien sería, creo yo, una educación, pero una educación que apunte a la conciencia de cada peruano. El gobernante debe tener la conciencia de que llega al poder para gobernar de una manera limpia, para no acaparar. Gobernar al menos de una manera equitativa.

(Maestro. I. E. José Olaya, Ayacucho)

En cuanto a los profesores, maestros, yo pediría que, si se quiere que el Perú cambie, empezando desde la educación, ellos también tendrían que poner un poco de su parte, ya que la preparación es como la formación de ellos a sus alumnos.

(Alumna. I. E. José Olaya, Ayacucho)

La corrupción es probablemente el eje alrededor del cual se organizan los distintos matices que la desconfianza presenta entre los peruanos. Tanto entre los ayacuchanos como entre los limeños, la corrupción es subrayada como un elemento desintegrador de la sociedad que, además, contribuye a que una sensación de pesimismo generalizado cunda entre los sujetos. Se asume que el acceso al poder implica necesariamente ingresar a una red de corrupción con cuyas reglas hay que jugar para poder mantenerse en ese lugar privilegiado. Por ello, se cree que “nada va a cambiar nunca”: la política es así, y lo máximo a lo que se puede aspirar es a obtener un pequeño espacio en el círculo del poder para gozar de sus beneficios. Por corrupción puede entenderse el otorgamiento de puestos importantes a familiares, la transgresión de las leyes, o los sueldos y gastos innecesarios:

Luego de una campaña política, cuando un grupo llega al poder qué es lo que sucede. A la cúpula administrativa ya la espera la corrupción. Se prepara todo para que el que llega caiga, ahí está la trampa.

(Maestro. I. E. General Córdova, Ayacucho)

[Los políticos] ven la corrupción en la cima y ahí qué más le queda, nadie respeta a nadie. Nadie cambia, nadie toma iniciativa, tanto los políticos como los ciudadanos.

(Alumno. I. E. Bustamante y Rivero, Lima)

Los congresistas no se respetan ni ellos mismos, entonces cómo van a respetar las leyes. Ellos aprovechan su cargo para pasar por encima de todos, de las leyes, de las normas.

(Alumno. I. E. José Olaya, Ayacucho)

Son corruptos sobre todo los políticos y los funcionarios públicos, pero entra en la definición todo aquel que no actúe de manera “justa”.

Por ejemplo, ahorita en la actualidad, qué pasa, en Ayacucho hay trabajo, pero ¿quiénes cumplen ese trabajo?, ¿quiénes trabajan? Son personas foráneas, que no son ayacuchanos. Son jefes de ONG, jefes de instituciones, pero no son ayacuchanos. No es que no hay profesionales en Ayacucho, hay profesionales capaces, pero qué está pasando acá, hace un rato le decía que se ha politizado también el trabajo. Hay corrupción.

(Maestra. I. E. General Córdova, Ayacucho)

La concepción de corrupción que se maneja parece ser bastante amplia y con límites poco claros. Algunas de las intervenciones de los participantes en este estudio podrían hacer pensar que no se considera a la corrupción como negativa en sí misma; lo que se critica pareciera ser más bien el quedar fuera del juego:

[...] el nepotismo y la corrupción son fenómenos normales, criticados no en términos principistas ni ético-morales, sino desde una perspectiva de exclusión: es mala sólo en la medida que el propio grupo queda al margen. (Huber 2007: 28)

Las percepciones de maestros y alumnos que hemos presentado líneas arriba se inscriben en un contexto mayor de importantes cambios en diferentes niveles. A inicios de la década del noventa, el sistema político peruano empieza a sufrir transformaciones radicales que marcarán el tipo de relación que se establece entre la sociedad y el Estado. La virtual desaparición de los partidos políticos y de los movimientos sociales como intermediarios entre las demandas de la población y los gobernantes, así como las transformaciones en el ámbito de las relaciones sociales a todo nivel, permiten la consolidación de mandatos autoritarios y el desgaste de la representación colectiva (Tanaka 2005: 69).

La crisis de representación y el colapso de las instituciones (que llegan a su punto más álgido durante el fujimorismo) producen una menor politización de la sociedad peruana o, en todo caso, una politización diferente en la cual los grandes proyectos colectivos y las propuestas por refundar el país terminan por dar paso a formas más concretas e individuales de plantearse la experiencia política en el país. La suspicacia de la sociedad frente al Estado va creciendo cada vez más en ausencia de referentes políticos e ideológicos tangibles, tales como los representados en épocas anteriores por los partidos políticos:

La decadencia de los partidos políticos [...] quita marcos generales para una interpretación de lo que ocurre en la sociedad. Los partidos establecían principios de encuentro y escisión, planteaban proyectos que a veces se entremezclaban con adhesiones sentimentales, creaban referentes y en algunos casos criterios de identificación. Estas organizaciones permitían enraizamientos que no se apoyaban exclusivamente en adhesiones programáticas, contribuyendo a hacer de la dimensión política una experiencia crucial. (Grompone 1999: 52)

En efecto, la debacle institucional durante la década del noventa no conlleva solamente la desestructuración de la esfera de la representación y la acción política colectiva, sino también la desaparición de “proyectos ordenadores de las trayectorias de individuos y grupos” (Grompone 1999: 27). En este contexto, sienta sus bases la desconfianza en el otro y se fortalece el repliegue de los sujetos hacia la esfera de lo individual o, como máximo, de la familia más inmediata. Las personas sienten cada vez con mayor claridad que no tienen forma de enganchar sus intereses individuales con algo tan difuso como el bienestar de la sociedad en su conjunto. En suma,

[Con] la contingencia, la vulnerabilidad, la dominación y el desorden [...] [entra] en crisis una lógica de interpretación de los procesos sociales con la cual se procuraba enlazar un horizonte de largo plazo con las iniciativas de los actores y de los grupos. (Grompone 1999: 65)

El sujeto no puede ver más allá de su contexto más inmediato y sus propuestas de acción reflejan esta forma de entender el mundo a partir de la desconfianza interpersonal y la ausencia de referentes ideológicos ordenadores. Se generaliza una sensación de falta de control sobre lo que nos ocurre y

la desconfianza se expande y permea todos los ámbitos, llegando inclusive a asentarse en el mismo núcleo familiar.

En suma, los últimos años han significado para los peruanos un replanteamiento en la forma de insertarse como sujetos en el tramado social y político del país. Este proceso ha representado la virtual desaparición de los grandes proyectos de refundación del país a partir de la organización colectiva para, en su lugar, permitir el surgimiento de propuestas de cambio centradas en las relaciones interpersonales. Ello explica por qué la mirada de los docentes y de los estudiantes de hoy está puesta más en los individuos que en las instituciones, tanto al momento de diagnosticar los problemas del país y de sus regiones como a la hora de formular propuestas de solución para estos. Así, algunos elementos de la idea crítica sobreviven en las escuelas públicas de hoy, aunque desprovistos de su trasfondo y sentido originales, y opacados por demandas mucho más concretas, surgidas de la experiencia cotidiana de maestros y estudiantes en las aulas.

La escuela según la escuela

En concordancia con los procesos de despolitización (o desideologización, en sentido más estricto) e individuación de la sociedad peruana en los últimos años, así como con la relevancia que la educación ha adquirido en el debate público, el discurso actual de maestros y alumnos pasa necesariamente por su posición como sujetos en el sistema educativo. La escuela no parece ser hoy un espacio de reflexión política en abstracto; la reflexión surge como respuesta a la experiencia concreta y subjetiva y se encuentra mucho menos en el plano ideológico y político que en el personal y cultural.

En ese sentido, si quisiéramos hablar hoy de una idea crítica del Perú entre docentes y estudiantes, dicha idea tendría que incluir necesariamente una reflexión sobre la educación que brinda la escuela actual.

LOS MAESTROS

La imagen recurrente sobre el Perú que destacan los maestros entrevistados para este estudio es la de un país en crisis, lleno de problemas y conflictos, donde se hace cada vez más difícil vivir. En este contexto, son ellos, como docentes, uno de los ejemplos más evidentes de los efectos de la crisis en los peruanos. Los maestros entienden la crisis fundamentalmente a partir de la desigualdad, en particular, la desigualdad económica; es decir, el hecho de que algunas personas o sectores ganen sueldos mucho mayores que otros. En especial, se destaca el hecho de que los maestros reciban sueldos ínfimos en comparación con los de congresistas o ministros.

La percepción de la desigualdad como básicamente económica se da tanto en Lima como en Ayacucho, sin mayores diferencias entre ambas zonas. Ello no debería sorprender si se considera que los maestros han visto disminuidos sus ingresos considerablemente, en comparación tanto con los ingresos de años anteriores en su sector como con los ingresos propios de otras profesiones, a pesar de lo cual el número de maestros se incrementa consistentemente año tras año, más aun que el de la matrícula escolar (Díaz y Saavedra 2000: 38 y ss.).

Esta no es una idea exclusiva de los maestros; en general, todos los sectores económicamente desfavorecidos comparten esta apreciación de un país con desigualdades económicas enormes y grupos sociales polarizados:

[...] existe en el país una sensación general de crisis, que se arrastra desde décadas atrás. La sensación de abandono por parte del Estado y una pobreza casi universalmente extendida son dos elementos que aparecen en todos los discursos. Abandono y pobreza. El espacio social se percibe como un escenario conflictivo con líneas de tensión permanente y actores en constante pugna. Esto se traduce en la existencia de dos categorías que dividen a la población peruana: el pueblo y los “poderosos”. Se trata, a un tiempo, de categorías complementarias y antagónicas. Aún hoy, como hace más de cincuenta años, esta división sigue siendo el núcleo de las representaciones políticas de los sectores populares. (Asensio 2005: 141)

En efecto, los maestros se ubican a sí mismos en la posición del pueblo, de los oprimidos, al otro lado de los “poderosos”. La particularidad de los docentes es que la desigualdad en la distribución económica les parece especialmente injusta con ellos debido a la importancia de su labor como educadores y formadores de las generaciones jóvenes:

Mientras nosotros nos damos íntegros con los chicos, trabajando aquí en el colegio y también fuera de él, por poquísima plata, hay otras instituciones, que son tan peruanos como nosotros, y no hacen el trabajo de educar a los chicos que es el más importante, y ganan unos sueldazos y se dan unos lujos [...] No podemos permitir eso, está bien que se gane bien, pero eso debe ser para todos, no podemos permitir que haya sectores con tantos privilegios y otros tan deprimidos. Eso es lo que nos duele.

(Maestra. I. E. Santa Rosa de Lima, Lima)

Se deduce de lo anterior que la carrera docente debería estar bien remunerada por principio, independientemente del nivel de desempeño de cada docente en particular o de los resultados que obtenga en términos de los aprendizajes logrados por sus alumnos. Ser maestro es ya un “apostolado”, casi un sacrificio por el que se tiene bien merecido recibir una buena compensación económica. Ello se condice con los pliegos de reclamos que presenta periódicamente el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana – SUTEP, los cuales se centran en la reivindicación económica como derecho del “obrero del saber” que es el maestro (Uccelli 2006: 210 y ss.).

Desde su posición como docentes, entonces, los maestros ven el Perú en primer lugar a través del lente de la precariedad de su situación económica, precariedad a la que se suma el creciente desprestigio de la profesión docente. En efecto, el prestigio social del maestro se ha visto disminuido progresivamente a partir del inicio de la expansión educativa en el Perú, lo cual responde a una conjunción de factores, tales como la sobreoferta de docentes y la calidad de la formación que estos reciben.¹⁰ Lo que nos interesa destacar aquí, sin embargo, es el cambio específico ocurrido en el rol del maestro en el aula a partir de la reforma educativa iniciada a mediados de los años noventa. El programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana – MECEP,

10. Véase el capítulo 1.

eje de la reforma arriba mencionada, contempló un componente de “consolidación curricular” que se tradujo en una reforma del enfoque curricular y pedagógico seguido hasta el momento en las escuelas del Perú (Ames 2004, Cuenca 2003). El nuevo paradigma que seguiría la educación peruana, al que se denominó “Nuevo Enfoque Pedagógico” (NEP), destacaba la centralidad del alumno en el proceso de aprendizaje y planteaba que el maestro asumiera un rol de facilitador del aprendizaje.

En la práctica, dicho rol fue percibido por los maestros como un recorte de su autoridad y su importancia en el aula, consecuencia que probablemente no fue considerada con la suficiente atención por los propulsores de la reforma en el Ministerio de Educación. En efecto, una característica de la profesión docente que la hace sumamente diferente de las demás profesiones radica en el hecho de que los maestros no son reconocidos como autoridades en su campo (Lortie 1975: 167). De esta manera, quienes deciden qué debe hacerse en el ámbito de la educación rara vez son docentes y rara vez recurren a ellos para consultarles cuando hay que tomar decisiones. Previamente a la reforma de los años noventa, lo anterior se veía paliado por el hecho de que los maestros estaban acostumbrados a trabajar solos y a ser la única fuente de autoridad en las clases frente a sus alumnos. El nuevo rol que le asignaba el NEP, sin embargo, convertía al maestro en un organizador del tiempo, el espacio y los materiales disponibles en el aula, así como en un orientador y supervisor del trabajo realizado por los estudiantes en el camino de construir sus propios conocimientos. El maestro como centro del aula, como la voz que transmitía el conocimiento a través de sus palabras, quedaba virtualmente destruido.

Pese a las ventajas que el NEP podía suponer para el aprendizaje de los alumnos, ventajas que se hallaban fundamentadas por los planteamientos de diversos teóricos del aprendizaje y por experiencias realizadas en diferentes ámbitos, el no contar con el maestro como un aliado de la reforma supuso que esta cumpliera sus metas solo parcialmente y, lo que es preocupante, creara en el gremio docente una sensación de haber perdido su centralidad como actores del quehacer educativo.

Todo lo anterior se vio acrecentado por el hecho de que la reforma del currículo redujera el tiempo asignado a algunas materias y centrara los esfuerzos en los cursos de “utilidad práctica”. Así, el profesor de historia del Perú, por ejemplo, que sentía que ejercía una labor de formación de personas con conocimiento sobre su país y conciencia de ciudadanos, vio recortadas sus horas de clase al mínimo, lo cual ha provocado una actitud de suspicacia entre los maestros que sospechan una intención por parte del Estado de formar jóvenes mansos, acríticos, incapaces de exigir derechos o de protestar frente a injusticias:

Respecto al curso de ciencias sociales, realmente estos últimos años las horas de ciencias sociales cada vez más se va reduciendo, y nuestros alumnos, a veces, de repente el anterior gobierno [de Fujimori] ha tenido una mentalidad que son simples séquitos, pero que no piensen, que no razonen los alumnos, y las horas las ha reducido cada vez más y eso hace que al alumno no le importe cómo esté el Perú o su situación. [...] Entonces, es una forma de tapar tal vez

los ojos, ponernos una venda para no ver con claridad el asunto que sucede acá en el Perú. Desde el mismo Estado se estaría tratando de que los alumnos no se enteren, no se informen, no se preparen.

(Maestra. I. E. General Córdova, Ayacucho)

Opiniones como la anterior resultan mucho más frecuentes en Ayacucho que en Lima, donde solo un maestro trató el tema de la reforma curricular. En efecto, el maestro de provincia, que probablemente con mucho esfuerzo había logrado ocupar una de las pocas posiciones de prestigio en su medio, desde la cual podía propagar sus ideas y formar a sus alumnos en concordancia con una determinada ideología, se vio repentinamente relegado a una posición en la que la difusión de sus ideas y sus conocimientos ya no tenía espacio ni valor. Lo más importante pasaba a ser el manejo de “capacidades procedimentales” que aseguraran que el alumno podía realizar determinadas tareas casi independientemente del “contenido” ligado a dichas capacidades.

El conocimiento, tal como había sido entendido hasta el momento, pasaba a un segundo lugar, y con él lo hacían también los maestros. Uno de los pocos caminos a través de los cuales se podía lograr cierto reconocimiento social en el Perú (al menos dentro del aula), en tanto el maestro era concebido como dueño de saberes y verdades que podía administrar y distribuir según su criterio, quedaba virtualmente cerrado por el Estado.

Es probable que el cambio de rol que se le exige al maestro desde la reforma haya contribuido a acentuar la pérdida de prestigio de la profesión:

En el ámbito político-social, los docentes siguen siendo profesionales con poco prestigio y reconocimiento social. Como lo afirman Guerrero y Salazar (op. cit.), la opinión general de la sociedad respecto a los maestros es considerarlos como profesionales poco preparados para enfrentar los retos que la nueva educación les exige. (Cuenca 2003: 7)

Efectivamente, la transformación radical en el enfoque curricular y pedagógico ha hecho más notorias que nunca las limitaciones de los docentes para desempeñarse adecuadamente en la tarea de enseñanza, así como la falta de voluntad política por parte del Estado para intervenir en la formación inicial y en servicio de los maestros de forma tal que estos reciban la preparación que necesitan para asumir sus funciones.¹¹ Todo lo anterior, sin embargo, no debería eximir a los maestros de responsabilizarse por su desempeño como docentes en pro del logro de aprendizajes por parte de sus alumnos. Pero claramente la tendencia de los docentes está en encontrar responsabilidades en el Estado, los alumnos y sus familias, mucho antes que en ellos mismos.

En medio de un clima como el que acabamos de describir, las demandas de los docentes hacia el Estado apuntan a una mayor intervención de este, lo que se traduce en pedidos bastante diferenciados, según se trate de docentes de Ayacucho o de Lima. Mientras los primeros abogan por una efectiva

11. Con respecto a la problemática de la oferta de formación inicial y de servicio de docentes en el Perú, véase Carmen Montero *et al.* (2005).

descentralización de la educación, los profesores limeños piden mayor capacitación y mejor infraestructura en los centros escolares. En lo que todos coinciden es en que el Estado no hace lo que debería, no cumple con el rol que le toca. La insatisfacción al respecto se encuentra generalizada.

La descentralización a la que aluden los maestros ayacuchanos se traduce básicamente en la existencia de planes educativos diferenciados de acuerdo con las características y necesidades de cada región, lo cual se encuentra en concordancia con el énfasis en la interculturalidad y con el marcado rechazo hacia el centralismo limeño que encontramos entre todos los docentes de Ayacucho con quienes conversamos:

El Perú debe darle mayor prioridad a lo que es educación, porque la educación conlleva al desarrollo de los pueblos, pero de repente creando o dando políticas educativas. Esto puede ser de acuerdo a las regiones porque sabemos muy bien en cada región es diferente la realidad. Teniendo políticas educativas regionales así, se podría mejorar en educación y se podría crear hombres conscientes para el progreso.

(Maestra. I. E. General Córdova, Ayacucho)

Entre los profesores limeños, el tema más importante con respecto al rol del Estado en la educación parece estar relacionado con que el gobierno “no les da lo que debería”. Se maneja entre los profesores la concepción de un Estado que debe proporcionarles lo que necesitan para cumplir con sus quehaceres. Así, reclaman por la mala infraestructura del colegio o por la falta de capacitación docente. En general, se trata de un gobierno que “no ayuda”:

Sobre el gobierno, yo no sé qué está esperando. Nosotros necesitamos capacitación y no recibimos, hemos tenido que comprar libros de nuestra propia plata. No nos han capacitado en el nuevo enfoque educativo.

(Maestra. I. E. Bustamante y Rivero, Lima)

Las diferencias entre las demandas de los provincianos y las de los limeños son reflejo de la complejidad de condiciones en que funcionan las escuelas peruanas y de la diversidad de acercamientos a la educación que caracteriza a los docentes en el país. Probablemente ello explique por qué no apareció entre los maestros con quienes conversamos ninguna mención a las propuestas educativas basadas en consensos y acuerdos nacionales. Pareciera que los maestros se sienten ajenos a los intentos por construir lineamientos generales de acción para la escuela en el Perú y que su horizonte se limitara a la escuela en la que trabajan.

Para contribuir con lo anterior, las demandas del SUTEP se centran en el aspecto económico y dejan de lado el tema de la calidad educativa. Tal como manifiesta Uccelli:

[...] la propuesta educativa sindical se reduce a lo económico, como si fuera —de ser posible— la solución inmediata al problema de la calidad de la educación. En otras palabras, los profesores son buenos: el problema es que están mal pagados. (Uccelli 2006: 220)

En suma, la reivindicación económica parece ser el eje alrededor del cual gira la reflexión de los maestros sobre su posición. La precariedad de su condición económica, social y profesional impide que la mirada sobre su desempeño como docentes vaya un poco más allá de las necesidades más cotidianas. En este contexto, la preocupación por los aprendizajes de los alumnos y por la mejora de la calidad educativa parece quedar muy al margen de las preocupaciones de los docentes.

LOS ESTUDIANTES

En el caso de los estudiantes, al igual que entre los docentes, la primera imagen que surge del país es también una imagen negativa, de país en crisis, fragmentado, con desigualdades económicas y enormes carencias, y dividido socialmente. Al referirse a la desigualdad social, los jóvenes apuntan principalmente a lo que López (1997: 452-457) ha llamado la *desigualdad de clase*, es decir, una diferencia basada en criterios económicos con los que se alude al desequilibrio en la distribución del ingreso de las personas y que supone un acceso diferenciado a los recursos. La desigualdad, como ocurre con los maestros, se centra en lo económico, tal como manifiesta una alumna del colegio particular que visitamos:

Yo creo que la gran diferencia [en el Perú] es que hay gente que tiene demasiado dinero y otros que no tienen nada. En otros países uno ve más o menos un promedio, pero acá no, son extremos.

(Alumna. I. E. San Juan Bautista, Lima)

Para los estudiantes de colegios públicos, tanto de Lima como de Ayacucho, el énfasis se pone en las consecuencias de la desigual distribución de la riqueza en las relaciones entre las personas, en términos de discriminación o marginación social:

Discriminan al que no tiene plata.

(Alumno. I. E. Santa Rosa de Lima, Lima)

Solamente el que tiene plata es el que sobresale. Es como se dice: el que tiene plata es el que vale más.

(Alumno. I. E. San Julián, Ayacucho)

Todos los estudiantes con quienes conversamos coincidieron en que en la escuela se reproducen distintas relaciones sociales y existen diversos mecanismos que operan en ella para el ejercicio de la discriminación. Efectivamente, en la cultura escolar se pueden expresar distintos tipos de discriminación: contra los alumnos menores o más débiles, contra las mujeres, contra los alumnos que presentan características físicas distintas del promedio, los tímidos o los que no manejan la cultura escolar, los que presentan determinados rasgos raciales, los pobres, los que están en situación de desventaja o los estudiosos (Callirgos 1995: 8-9). Ahora bien, mientras los estudiantes limeños no

pudieron precisar ningún caso específico de discriminación, los ayacuchanos señalaron que cotidianamente vivían la experiencia de sentirse marginados debido al lugar de donde proceden —con todas las connotaciones políticas que ella conlleva— y al hecho mismo de ser estudiantes de escuelas públicas.

Los jóvenes ayacuchanos participantes en este estudio manifestaron que en Ayacucho ha ido creciendo la discriminación hacia los alumnos de centros educativos públicos y que ello se explica porque los identifican como miembros de pandillas juveniles.¹² Prado (2003: 73) sostiene que la herencia de la violencia producida por el conflicto armado trajo en Ayacucho nuevas formas de violencia. Así, las manifestaciones de violencia de las pandillas juveniles —como robos, asaltos y peleas— se han expandido por la ciudad de Huamanga y han dejado de ser un fenómeno nuevo para la sociedad ayacuchana. En efecto, muchos de los miembros que integran estas pandillas juveniles son alumnos de los colegios a los que visitamos. Los estudiantes aseguran que solo por pertenecer a una escuela pública son tratados como pandilleros:

La ciudad misma de Huamanga ve mal al colegio General. Dicen que los alumnos son pandilleros.

(Alumno. I. E. General Córdova, Ayacucho)

[...] la mayoría de la población ayacuchana nos mira mal, por lo de los pandilleros.

(Alumno. I. E. General Córdova, Ayacucho)

Ellos solo ven la parte negativa del colegio. Porque eso no solo pasa en el colegio General, sino que eso es casi en todos los colegios.

(Alumna. I. E. General Córdova, Ayacucho)

Al igual que los alumnos del General Córdova, los estudiantes de los centros educativos San Julián y José Olaya sostienen que, también debido a las pandillas, sus escuelas tienen una mala imagen ante la sociedad ayacuchana. La mayoría de los estudiantes perciben que sus compañeros ingresan a pandillas porque “se frustran en sus deseos de salir adelante” o porque “no tienen en qué ocuparse”; señalan que la mayoría de pandilleros son jóvenes a los que nos les va bien en el colegio, que no han logrado entrar a la universidad o conseguir trabajo. También indican que hay algunos que “se sienten aislados” porque tienen problemas familiares. Así, opinan que son jóvenes que ven sus deseos truncados, que tienen un sentimiento muy fuerte de soledad y ese sentimiento de no pertenecer a ningún espacio, de sentirse aislados, los lleva al pandillaje.

Los alumnos nos cuentan que este tipo de discriminación está fuertemente arraigada en Ayacucho. Creen que ello se está convirtiendo en una práctica social que se manifiesta generalmente en negarles el acceso a locales

12. Para una revisión amplia sobre el tema de las pandillas juveniles en Ayacucho, puede consultarse el trabajo de Henry Jorge de León (2002) y, para el caso de Lima, el de Francisco Villegas Alarcón (2004).

públicos, “tratarlos como ladrones” y excluir de las oportunidades laborales a todos aquellos que estudien en escuelas donde hay pandillaje.

Por otro lado, los estudiantes asocian lo anterior con una percepción negativa de su región de parte del resto del país. Los jóvenes ayacuchanos estarían marginados, entonces, nos solo por ser jóvenes y pandilleros sino también por ser ayacuchanos. Los alumnos consideran que en Lima se encuentran todos los agentes discriminadores: el gobierno, los costeños, los ricos; mientras que en Ayacucho, en cambio, están los serranos, los pobres:

Ayacucho está muy mal visto desde lo que pasó con el terrorismo. Y ahora miran a Ayacucho mal, tiene una mala imagen.

(Alumna. I. E. General Córdova, Ayacucho)

Por ejemplo, en Ayacucho nos representa la historia y, sí, en verdad nos llaman por ahí “de los Senderos”, “terrorismo”, realmente así nos caracterizan las historias que se sucedió años atrás.

(Alumno. I. E. José Olaya, Ayacucho)

En relación con lo anterior, la deficiente calidad de la educación que se recibe en la escuela peruana no es ajena a la percepción de los estudiantes con quienes conversamos, sobre todo por la enorme importancia que le otorgan a la educación como palanca para la movilidad social:

[...] estamos pésimos en la educación.

(Alumna. I. E. General Córdova, Ayacucho)

En el ámbito del estudio, el Perú está pésimo.

(Alumno. I. E. José Olaya, Ayacucho)

Hay falta de educación.

(Alumno. I. E. Víctor Andrés Belaunde, Lima)

Los alumnos que asisten hoy a las escuelas públicas peruanas están al tanto de que la enseñanza que reciben no es suficiente para alcanzar los objetivos mínimos que se establecen en las mediciones de aprendizajes nacionales e internacionales. Asimismo, saben que el gobierno anunció reformas profundas en el sector, pero que, una vez más, no hubo cambios significativos en sus colegios. Son estudiantes cuya primera relación con el Estado, a través de sus escuelas, los deja profundamente insatisfechos.

Para los estudiantes, la educación es un derecho que el Estado les otorga como ciudadanos y consideran que constituye un vehículo necesario para acceder a mejores posibilidades. En esta línea, la educación secundaria es valorada por los alumnos en función de la preparación que les pueda brindar para afrontar el examen de ingreso a la universidad:

[...] la educación es la base de todo, porque a nosotros nos pertenece la educación y gracias a eso nosotros podemos tener más [...].

(Alumno. I. E. General Córdova, Ayacucho)

Todos queremos postular [a la universidad] cuando terminemos el colegio.

(Alumno. I. E. Santa Rosa de Lima, Lima)

La educación es percibida por los alumnos como el mecanismo que les permitirá “acceder a más”, es vista como necesaria para alcanzar el éxito. Dichas percepciones no son nuevas. Diversos estudios (Degregori 1989; Ansión 1990, 1995; Ansión *et al.* 1998) han demostrado cómo desde mediados del siglo pasado la escuela se convierte en el camino necesario para el progreso. Las investigaciones de Montoya (1980) mostraban ya cómo la escuela permitía una gran movilidad social al convertirse en el medio para acceder a conocimientos (a través del aprendizaje de la lectoescritura en castellano) y al mundo “moderno” y urbano. Años más tarde, en el estudio de Ansión *et al.* (1998) se muestra cómo, a pesar de la baja calidad educativa de las escuelas, para los padres de familia

[...] la educación escolar sigue siendo la mejor garantía de futuro para los hijos, su mejor preparación para defenderse en la vida. En estos tiempos de incertidumbre, es su mejor herencia. (Ansión *et al.* 1998: 119)

Esta apreciación es similar a la de los estudiantes con los que conversamos: la escuela es necesaria para “el progreso”. Los alumnos reconocen en la educación la posibilidad de cambiar (para mejor) sus vidas, de transformar positivamente la situación social y económica en la que se encuentran. Es la escuela la que brinda los conocimientos necesarios para acceder a la universidad y convertirse en profesional. Ya no se trata, al menos no únicamente, de aprender a leer y escribir en castellano: se trata de acceder a los estudios superiores, de convertirse en profesional. Los alumnos perciben que tener una carrera universitaria les permitiría obtener un mejor trabajo y, por lo tanto, un mejor sueldo que el de aquellos que no cursan estudios superiores.

Pero la educación que reciben los estudiantes de las escuelas públicas los confronta con un primer problema: la secundaria no los prepara para alcanzar la meta de ingresar a la universidad, y es principalmente ante esta decepción que aparecen sus críticas a la educación que reciben. Como veremos a continuación, los estudiantes explican sus percepciones acerca de la educación en el país partiendo de los problemas concretos que encuentran en sus centros educativos, de su experiencia como estudiantes de escuelas públicas. Entre sus críticas centrales incluyen la insuficiente infraestructura educativa y el inadecuado desempeño de los maestros.

En lo que se refiere a la infraestructura, los estudiantes reclaman que los servicios de agua, desagüe y luz no funcionan de la mejor manera y ocasionan que, por ejemplo, los baños se vuelvan inutilizables. Por otro lado, los alumnos consideran que no se aprovechan adecuadamente los recursos pedagógicos con que cuentan sus centros educativos y manifiestan que muchas veces estos son inadecuados o insuficientes para la gran cantidad de alumnos que hay en cada colegio.

Pero las críticas más recurrentes de los estudiantes sobre su educación se dirigen a sus maestros, a quienes consideran como responsables directos

del pobre nivel educativo al que acceden.¹³ Entre ellas, las que más destacan son las siguientes:

- Los maestros no preparan sus clases y repiten el mismo programa todos los años:

En realidad de qué vale venir al colegio si vamos a repetir la misma cosa. Nosotros queremos aprender, salir adelante, no queremos seguir atrás con la misma clase que nos dan. [...] no queremos profesores atrasados que nos están enseñando la misma cosa.

(Alumno. I. E. General Córdova, Ayacucho)

Por ejemplo, ahorita estamos haciendo resumen y eso ya lo sabemos.

(Alumna. I.E Santa Rosa de Lima, Lima)

[...] un chico de cuarto [año] me puede pedir el cuaderno de este año y el próximo año le sirve y copia lo mismo.

(Alumno. I.E San Julián, Ayacucho)

- Los maestros no saben y/o no quieren explicar:

No enseñan bien, no se entiende, cuando les dices “Repíte”, se molestan.

(Alumna. I. E. San Julián, Ayacucho)

En cuanto a los profesores, maestros, yo pediría que si se quiere que el Perú cambie, empezando desde la educación, ellos también tendrían que poner un poco de su parte para explicarnos mejor.

(Alumno. I. E. José Olaya, Ayacucho)

- Los maestros no se actualizan:

El colegio refugia a los profesores nombrados. Estos profesores están por 5, 10, 15 años y están con el mismo tema, en los mismos grados, en las mismas secciones. Los mismos temas están repitiéndose al otro año.

(Alumno. I. E. San Julián, Ayacucho)

Hay que cambiar algunos profesores. Algunos están desde que se fundó el colegio, son demasiado antiguos, y su método ya no [...] a veces hasta sentimos que sabemos más que ellos.

(Alumno. I. E. San Juan Bautista, Lima)

Como puede verse, los estudiantes tienen reclamos muy concretos sobre el desempeño de sus maestros: perciben que sus profesores no están interesados en su aprendizaje, pues la mayoría de ellos repite los mismos programas,

13. La excepción la constituye el colegio Santa Rosa de Lima, donde los estudiantes responsabilizaron al Ministerio de Educación por el diseño inadecuado de los programas curriculares. Es posible que ello se deba a la relación que tienen con sus docentes y al clima positivo que encontramos en esta escuela (véase la sección referida a la metodología utilizada en este estudio).

con la misma información, año tras año; los encuentran desmotivados, poco actualizados y sin interés por enseñar.

En el caso de los centros educativos de Ayacucho, los alumnos señalaron además que, debido a los constantes paros regionales, los docentes suspendían las clases y luego, al no poder cumplir con el cronograma de clases planteado para el año en curso, simplemente eliminaban algunos temas del programa:

Con esos paros nos frustramos nosotros, ya no recibimos conocimientos, nos frustramos y salimos profesionales mediocres que no estamos preparados para resolver los problemas de la sociedad.

(Alumna. I. E. San Julián, Ayacucho)

Nos quitan aliento haciendo paros, por ejemplo, hacen reuniones y los profesores se van en horas que nosotros queremos aprender.

(Alumno. I. E. José Olaya, Ayacucho)

Por otro lado, los estudiantes critican también al Ministerio de Educación por diseñar programas que resultan “poco prácticos”, que no los preparan para la vida laboral. Así, son varios los alumnos que señalan la importancia de que la escuela los instruya en “algo útil” que les permita desempeñarse satisfactoriamente en alguna actividad productiva, dado que sus probabilidades de ingresar a la universidad son bastante reducidas:

Actividades que valgan la pena [...] algo práctico que te sirva toda tu vida, para que tú te puedas desenvolver en la sociedad.

(Alumno. I. E. San Julián, Ayacucho)

La profesora de educación para el trabajo nos inculca de que cuando salgamos del colegio y estudiamos y no podemos ingresar a la universidad, entonces ya tenemos algo básico que habremos aprendido del colegio.

(Alumna. I. E. Santa Rosa de Lima, Lima)

Como hemos visto, los estudiantes juzgan severamente a sus maestros por la enseñanza que les imparten. Sin embargo, estas críticas se mezclan con apreciaciones solidarias ante la situación que afrontan los docentes en el país y que tratan de justificar su desempeño:

[...] es verdad que [los maestros] no tienen un buen pago para que ellos se puedan sostener y a la vez enseñarnos mejor. ¿Qué tienen que hacer ellos? Ir a enseñar a otros colegios donde puedan ganar más dinero. Mi padre es profesor y no alcanza la plata que él puede recibir. ¿Qué tiene que hacer? Recursearse, como se dice, eso es lo que tal vez el Estado se tiene que preocupar, los pagos de los profesores. La prioridad del estudiante, del colegio, es el profesor: sin los profesores nosotros no podemos hacer nada.

(Alumno. I. E. General Córdova, Ayacucho)

Cuando los alumnos dejan de lado las críticas a sus profesores, responsabilizan al Estado por no destinar los fondos necesarios para el sector

educación. Como consecuencia directa de ello es que sus profesores están mal pagados y, por lo tanto, la enseñanza se convierte en una especie de voluntariado que hacen los docentes, a quienes, no obstante las limitaciones en su desempeño, hay que agradecer. A pesar de no especificar con mucho detalle el tipo de apoyo que se requeriría del Estado para mejorar la calidad educativa, pareciera que los alumnos abogan por asignar un mayor presupuesto al sector que debería traducirse, por un lado, en mayor infraestructura y recursos para las escuelas públicas y, por otro, en aumentar las remuneraciones a los docentes y mejorar la calidad de su formación y capacitación.

En suma, a diferencia de lo que ocurría a finales de los años ochenta, cuando la escuela pública constituía un espacio para la producción de ideologías y propuestas colectivas para el país, la escuela de hoy se encuentra en el centro de la crítica que maestros y estudiantes le hacen al país. La reforma educativa de la década del noventa ha hecho evidente la profunda crisis en que se hallaba el sistema escolar público desde que la expansión acelerada de la cobertura no pudo ir a la par con el mantenimiento de niveles mínimos de calidad en el aula. Hasta la reforma, el trato vertical, autoritario y hasta violento que los docentes mostraban con los estudiantes disfrazaba los enormes vacíos que los maestros tenían en su formación. Una vez que las relaciones entre maestros y estudiantes empezaron a ser más horizontales, más respetuosas y menos violentas, quedó al descubierto que los primeros carecían de los recursos más básicos para desarrollar la tarea educativa con un mínimo de calidad.

Tanto entre los docentes como entre los estudiantes lo anterior se ha hecho más que evidente, aunque cada grupo encuentre maneras distintas de entenderlo, según su posición como sujetos en el entramado social de la escuela. Así, los maestros reclaman la poca atención que el Estado les brinda en materia de formación inicial y capacitación en servicio, mientras que los alumnos destacan la baja calidad de la educación que reciben y que les impide lograr sus metas de contar con estudios superiores y obtener un trabajo bien remunerado.

Para terminar

Partiendo del discurso de maestros y estudiantes, a lo largo de este documento hemos tratado de encontrar algunas respuestas con respecto a, en primer lugar, los sentidos colectivos sobre el país que atraviesan su experiencia cotidiana en la escuela peruana y, en segundo término, la interacción de dichos sentidos colectivos con las relaciones que se establecen entre la sociedad y el Estado. En este marco, ¿qué es lo que esperan los maestros y estudiantes del futuro en el Perú?, ¿cuáles son sus expectativas y deseos?

La mayoría de docentes y alumnos con quienes dialogamos tienen la esperanza de que el Perú atraviese una “transformación pacífica” que debería basarse, como ya hemos señalado líneas arriba, en un cambio de las relaciones intersubjetivas entre los peruanos que se traduciría en mayores niveles de confianza, en la desaparición de la corrupción y en el surgimiento de valores que apunten al respeto y el trato igualitario. Paralelamente, se anhela en el interior del país la existencia de un respeto real a la diversidad característica del Perú, mientras que en Lima se aspira a la construcción de una identidad nacional sólida que permita el trazado de un norte común para todos. Lo anterior sentaría las bases de una sociedad verdaderamente democrática caracterizada por el cumplimiento de la ley, la igualdad entre peruanos y la ausencia de diferencias extremas en los ámbitos social y económico. Para los profesores, el anhelo se concretaría en la redistribución económica (mejores sueldos) y el reconocimiento profesional, mientras que para los estudiantes el futuro mejor estaría representado por la posibilidad de acceder a una educación de calidad que les permita ingresar a la universidad y encontrar un trabajo digno y adecuadamente remunerado. En teoría, el futuro esperado dependería fundamentalmente de una combinación entre el liderazgo de autoridades serias y honestas y el compromiso de los propios ciudadanos.

Las esperanzas para el futuro, sin embargo, chocan frontalmente contra el futuro real que avizoran los docentes y sus alumnos. Así, para los primeros, las expectativas se limitan a no perder el trabajo, a ser “nombrado” como profesor para gozar de estabilidad laboral y poder acceder eventualmente a los beneficios del retiro.¹⁴ Los estudiantes muestran mayor optimismo con respecto a su sueño de entrar a la universidad, ser profesionales y conseguir un trabajo estable; sin embargo, todos parecen estar de acuerdo en que es

14. Sobre todo en Ayacucho, en tanto el Estado constituye el mayor proveedor de empleo, los docentes limitan los horizontes de mejora o progreso al “nombramiento”, inclusive para las nuevas generaciones: “La pena que nos causa es por nuestros hijos. Ahora de los 30 mil, 40 mil docentes, ¿cuántos trabajamos? Y cuando ellos sean grandes [los hijos], ¿encontrarán trabajo?, ¿serán nombrados siquiera? (Maestra. I. E. San Julián, Ayacucho).

muy difícil que las relaciones entre los peruanos cambien, pues se asume que el acceso al poder implica necesariamente corrupción, y que el conflicto y la discriminación son casi inherentes a la sociedad peruana.

Contrariamente a lo que se afirma, no se cree realmente en el poder de los “valores” para desatar transformaciones en el país. Se considera virtualmente imposible que los principales llamados a liderar el cambio, los gobernantes, puedan hacerlo respetando las reglas de juego y sin caer en las tentaciones de la corrupción. No existe mayor confianza en que se respete la diversidad o se logre construir objetivos comunes desde un punto de vista nacional.

En este contexto, no son pocos los que avalan la necesidad de los conflictos y protestas sociales, inclusive si estos llegan a extremos violentos. En Lima, se entiende que es válido salir a protestar debido al hartazgo frente a la ausencia de cambios; se deja claro, sin embargo, que se avalan las protestas solo mientras estas no interfieran con la vida regular de la capital:

Yo pienso que más que todo no debería haber protestas tan violentas, que deberían tomar cartas en el asunto sí, pero no tan violento, o sea, llegar a Lima tomando carreteras, interrumpiendo el tránsito, haciendo paros, no cosas así, sino yendo y tratando de que los escuchen porque muchas veces lo que pasa es que no los escuchan.

(Maestro. I. E. Santa Rosa de Lima, Lima)

En Ayacucho, en cambio, hay mayor empatía con las protestas. Estas estarían plenamente justificadas debido a la incapacidad del Estado para atender las necesidades de la población. En general, podría decirse que se justifica la violencia asociada con las protestas debido a la falta de atención del Estado: este último terminaría obligando a la gente a actuar violentamente debido a su desinterés, a su incapacidad de escuchar y entender los legítimos reclamos por mayor justicia e igualdad:

[Cuando hay tomas de carreteras o de locales] hay que pensar en el porqué. Son estrategias que utilizan porque no somos escuchados, somos evadidos, es como si no importáramos, no somos nadie. Entonces, simplemente el Estado ignora, evade responsabilidades. Entonces, en vista de que hay evasión, ya la situación nos obliga. El gobierno nos obliga. La intención no es hacer daño.

(Maestra. I. E. San Julián, Ayacucho)

Tiene que haber una guerra interna de los pobres hacia los ricos, es un cambio. Una guerra, hacemos esa guerra [...] por eso es que los países se superan. Entonces para que el Perú sea grande, los campesinos, los pobres tienen que sublevarse. Por eso es que había antes terrorismo, por eso era.

(Alumno. I. E. José Olaya)

¿Qué papel le corresponde a la escuela en este desaliento? El *Informe final* de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) afirma que el papel cumplido por la educación pública en la formación y difusión de ideologías radicales y violentistas fue fundamental. Efectivamente, lejos de promover la inclusión y la equidad, la escuela pública contribuye a profundizar las

brechas existentes en el país y a acrecentar el desánimo y la frustración entre los jóvenes que acceden a ella con la esperanza de progresar, pues la promesa de la movilidad social ofrecida por la escuela, en la gran mayoría de los casos, permanece incumplida.

Así, entre las recomendaciones propuestas por la CVR en su informe, tiene un lugar privilegiado la de iniciar una reforma de la educación peruana tendiente principalmente a sentar las bases de una educación que, además de ser de calidad en términos de instrucción, pedagógicos y curriculares, atienda la construcción de una verdadera cultura democrática entre maestros y estudiantes, capaz de respetar y valorar las diferencias. En esta línea, Sandoval (2004: 13 y ss.) desagrega los elementos que deberían guiar la reforma educativa; entre ellos se encuentran, por ejemplo:

- brindar a los alumnos una formación que los considere en todas sus dimensiones como seres humanos con derecho a un desarrollo integral de sus potencialidades;
- reformular el currículo de tal forma que sea capaz de proporcionar a los alumnos una visión de la historia y la realidad nacional que se aleje de las explicaciones simplistas y maniqueas tan extendidas en la escuela actual y que constituyeron un respaldo importantísimo para la expansión de las ideologías autoritarias. En este sentido, la diversidad y la complejidad deberían poder ser identificadas, estudiadas y valoradas por maestros y alumnos, en vez de ser evadidas sistemáticamente en el aula;
- promover el respeto a las diferencias étnicas y culturales; e
- institucionalizar y legitimar las instancias de participación e interacción democrática de todos los actores vinculados con el quehacer educativo.¹⁵

De hecho, la educación pública debería convertirse en una importante herramienta para trabajar la construcción de una cultura democrática entre los peruanos, más aún si tenemos en cuenta que, tal como hemos estado viendo a lo largo de este documento, la visión del país que manejan los profesores y estudiantes de hoy es la de un país desigual e injusto, en el cual se corroen permanentemente las posibilidades de solidaridad entre los peruanos. El vínculo intersubjetivo entre las personas, que depende en gran medida de que sea posible conectar lo individual con lo colectivo, se hace muy difícil de establecer en el Perú. Pareciera que la sensación de ser excluido involucrara a todos los peruanos en algún nivel; dicha conciencia de exclusión podría estar en la base de la falta de confianza en el sistema y en las personas que lo componen. Las recomendaciones de la CVR cobran especial importancia en este contexto.

15. Uno de los principales aspectos a tener en consideración en este tema debería ser la relación entre maestros y padres de familia, la cual suele estar teñida de acusaciones mutuas por el bajo desempeño de los alumnos.

Ahora bien, es evidente que la deficiente calidad del servicio educativo que se brinda y se recibe constituye la experiencia fundamental que maestros y alumnos tienen en la escuela pública; y es esto lo que marca el patrón de relaciones que se establecen con el Estado. Aparentemente, sería en este ámbito de lo concreto y lo cotidiano, más que en el más abstracto de la política o la ideología, donde se juega el desencuentro entre el Estado y la sociedad a partir de la vivencia escolar. Por ello se hace necesario que el Estado tome en cuenta que no es suficiente difundir la prédica democrática y el fortalecimiento de la ciudadanía a través del currículo y las prácticas pedagógicas. Debería tenerse especial consideración con la calidad general de la educación que se brinda en las escuelas y, para el caso particular de los maestros, con el nivel de la formación que estos reciben en los institutos superiores pedagógicos y en las facultades de educación de las universidades del país. Es difícil, por no decir imposible, que un sentido común democrático cale entre maestros y estudiantes que viven cotidianamente una educación empobrecida, repetitiva, monótona, incapaz de cumplir con la promesa democrática de progreso, movilidad social y bienestar; una educación que no ofrece herramientas básicas de desarrollo personal y colectivo y que permite que un estudiante sea capaz de un desaliento inaceptable:

Tenemos que tener la esperanza de que [el Perú] cambie... no tenemos otra cosa.

(Alumno. I. E. Bustamante y Rivero, Lima)

Bibliografía

AMES, Patricia

- 2004 *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: PROEDUCA – GTZ.

ANSIÓN, Juan

- 1990 “La escuela como trampolín hacia fuera, dentro de una estrategia familiar de largo plazo”. En Montero, Carmen, comp., *Escuela rural. Variaciones sobre un tema. Selección de lecturas*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.
- 1995 “Del mito de la educación al proyecto educativo”. En Portocarrero, Gonzalo y Marcel Valcárcel, eds., *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: PUCP.

ANSIÓN, Juan *et al.*

- 1998 *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: PUCP.

ASENSIO, Raúl Hernández

- 2005 “¿Qué es democracia? El uso de los conceptos ‘pueblo’ y ‘democracia’ en los discursos políticos peruanos”. En Vich, Víctor, ed., *El Estado está de vuelta. Desigualdad, diversidad y democracia*. Lima: IEP.

BENAVIDES, Martín

- 2004 “Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos”. En Arregui, Patricia *et al.*, *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima: GRADE.

CALLIRGOS, Juan Carlos

- 1995 *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: PUCP.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y LA RECONCILIACIÓN

- 2003 *Informe final*. Lima: CVR.

CONTRERAS, Carlos

- 1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP.

COTLER, Julio

- [1978] 2005 *Clases, Estado y nación en el Perú*. Lima: IEP.

CUENCA, Ricardo

- 2003 *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación – GTZ – KfW.

DE LEÓN, Henry Jorge

- 2002 *Las pandillas juveniles en Huamanga, una nueva expresión de violencia social en un contexto de posguerra*. Ayacucho: PAR – UNSCH.

DEGREGORI, Carlos Iván

- 1989 “Prólogo”. En Ansión, Juan, *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.
- 1990 “La revolución de los manuales. La expansión del marxismo-leninismo en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso”. En *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, vol. 2, n° 3. Lima: FOMCIENCIAS.

DÍAZ, Hugo y Jaime SAAVEDRA

- 2000 *La carrera del maestro en el Perú: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Lima: GRADE.

FLORES-GALINDO, Alberto

- 1987 *Buscando un inca: identidad y utopía en los andes*. La Habana: Casa de Las Américas.

GROMPONE, Romeo

- 1999 *Las nuevas reglas de juego. Transformaciones sociales, culturales y políticas en Lima*. Lima: IEP.

HUBER, Ludwig

- 2007 *Hacia una interpretación antropológica de la corrupción en el Perú*. Lima: CIES. Disponible en: <<http://cies.org.pe/files/active/0/ludwighuber.pdf>>.

LÓPEZ, Sinesio

- 1997 *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Diálogo y Propuestas.

LORTIE, Dan C.

- 1975 *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

MONTERO, Carmen *et al.*

- 2005 *Oferta, demanda y calidad en la formación de los docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Lima: PROEDUCA – GTZ.

- MONTROYA, Rodrigo
1980 *Capitalismo y no capitalismo en el Perú: un estudio histórico de su articulación en un eje regional*. Lima: Mosca Azul.
- PARAMIO, Ludolfo
1999 “Cambios sociales y desconfianza política: el problema de la agregación de preferencias”, *Revista Española de Ciencia Política* 1. Disponible en: <<http://www.iesam.csic.es/doctrab1/dt-9811.htm>>.
- PORTOCARRERO, Gonzalo
2007 *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- PORTOCARRERO, Gonzalo y P. OLIART
1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- PRADO, Carlos
2003 “Ayacucho: pandillas juveniles”, *Idéele*, n° 156. Lima.
- REIMERS, Fernando
2000 “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 23. Madrid: OEI Ediciones.
- SANDOVAL, Pablo
2004 *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú. Una lectura del Informe final de la CVR*. Lima: TAREA – IEP.
- TANAKA, Martín
2005 “Las relaciones entre Estado y sociedad en el Perú: desestructuración sin reestructuración”. En Zárate, Patricia, ed., *¿Hay lugar para los pobres en el Perú? Las relaciones Estado-sociedad y el rol de la cooperación internacional*. Lima: DFID.
- UCCELLI, Francesca
2006 “Maestros en las calles: magisterio, SUTEP y el reto de los aprendizajes”. En Carmen Montero, ed., *Escuela y participación. Temas y dilemas*. Lima: IEP.
- UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
2004a *Perfil educativo de la región Ayacucho. Principales indicadores para el seguimiento de proyectos educativos regionales*. Lima: Ministerio de Educación.
2004b *Perfil educativo de la región Lima. Principales indicadores para el seguimiento de proyectos educativos regionales*. Lima: Ministerio de Educación.
- VILLEGAS ALARCÓN, Francisco
2004 *Protestando por no ser ciudadanos: los jóvenes pandilleros de Lima a fines de los 90's*. Versión digital de la tesis de licenciatura

de sociología, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Disponible en: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/Tesis/Human/villegas_af/contenido.htm>.

WEIS, Lois

1996 “Foreword”. En Levinson, Bradley A. *et al.*, eds., *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Nueva York: State University of New York.

El Instituto de Estudios Peruanos (IEP) es una institución privada sin fines de lucro creada en 1964, cuyo propósito es la investigación, la enseñanza y la difusión de los estudios sociales sobre el Perú y otros países de América Latina. Las actividades del IEP se realizan y difunden a través de investigaciones, consultorías, diagnósticos, evaluaciones, seminarios, conferencias y publicaciones. Estamos seguros de que estas actividades son esenciales para la elaboración de mejores políticas públicas, el crecimiento económico con equidad, la eliminación de las desigualdades sociales, el fortalecimiento de las instituciones democráticas, así como para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del Perú.

El Instituto cuenta con un catálogo de más de 600 títulos publicados en varias series temáticas, muchos de los cuales han pasado a ser lectura obligatoria en diferentes ámbitos académicos.

En esta línea, los Documentos de Trabajo (ISSN 1022-0356) constituyen una **SERIE EDITORIAL** dedicada a la publicación de avances de investigación o estudios breves sobre distintos temas de las ciencias sociales y humanidades.

**Antropología • Documentos de política • Economía • Educación
Etnohistoria • Estudios de Género • Estudios sobre desarrollo • Historia
• Historia del arte • Lingüística • Sociología y política • Talleres IEP**



IEP Instituto de Estudios Peruanos